A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

3



Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho
(Organizadores)

Atena Editora
Ano 2022

A educação enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

3



Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho
(Organizadores)

Atena Editora
Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Gabriel Motomu Teshima
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

A educação enquanto fenômeno social: um estímulo a transformação humana 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Bruno Oliveira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: um estímulo a transformação humana 3 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0063-9
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.639221103

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Subrinho, Abinalio Ubiratan da Cruz (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Atena Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Desde a superação dos paradigmas interpostos pelas tendências de cunho tradicionalista, o campo educacional vem somatizando uma série de ganhos e tensionamentos, entre eles se sublinha o amadurecimento das concepções da aprendizagem enquanto ato situado, atravessado pelas mais diversas experiências e contextos no qual todos os atores envolvidos neste rizoma se tornam importantes elaboradores e propagadores de conhecimento.

Adjunto a isso, se destaca também a indispensável atuação dos professores/as, coordenadores/as e demais profissionais da educação no desenvolvimento de reflexões de cunho teórico, metodológico, epistemológico, formuladas a partir da investigação da sua própria prática. Estudos que se convertem basilares no desenvolvimento de políticas públicas que levem em consideração o cenário sociocultural no qual a escola está imersa (do qual é simbioticamente integrante) e os sujeitos, intra e extramuros, que a compõem.

Nesse sentido, as práticas de pesquisa em Educação têm oportunizado um ganho sistêmico e multilateral para o campo e para os sujeitos, benefícios que refletem, diretivamente, nos gestos e processos sociais: ganha o campo pois, em decorrência das investigações novas lentes são lançadas sobre fenômenos e problemáticas que permeiam as relações seculares do ensinar e aprender, bem como emergem novas questões achados que irão, entre outras circunstâncias, contribuir com reformulação do currículo escolar e da didática, inserindo e revisando temáticas e epistemologias.

Quanto aos indivíduos que, atravessados de suas subjetividades, ao pesquisarem exercem a autoformação, dimensão formativa aqui pensada a partir de Pineau (2002), que em linha gerais a define como um processo perene que acompanha os sujeitos em toda sua vida, promovendo uma revolução paradigmática. O estar atento a você mesmo, suas atitudes, emoções, e a relação com o outro e com o ambiente. A interação destas dimensões constitui um engajamento às causas pessoais, sociais e ambientais, possibilitando que os indivíduos reflitam e ressignifiquem, nesse contexto, o pensar praticar à docência e as outras diversas formas de ensinar.

Desse modo, nesta obra intitulada "**A educação enquanto fenômeno social: Um estímulo a transformação humana**" apresentamos ao leitor uma série de estudos que dialogam sobre as mais variadas temáticas, entre elas: a formação inicial e contínua dos profissionais da educação; discussões acerca dos níveis e modalidades de ensino, percebidas a partir de diversas perspectivas teóricas; da gestão da sala de aula e da gestão democrática do ensino público; elaboração e análise crítica de instrumentos ensino e situações de aprendizagem; constructos que versam sobre educação, tecnologia, meio ambiente, entre outras propostas transversais. As pesquisas adotam métodos mistos, filiadas a diferentes abordagens, campo teórico e filosófico, objetivando contribuir com a

ampliação dos debates em educação e com a formação, qualificação e deleite de todos os sujeitos que se encontrarem com este livro.

Assim, desejamos a todos e todas uma aprofundada e aprazível leitura.

Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

INTERNACIONALIZAÇÃO, REGIONALIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ACREDITAÇÃO REGIONAL DO MERCOSUL

Data de aceite: 01/03/2022

Jeinni Kelly Pereira Puziol
Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá

Gladys Beatriz Barreyro
Pós-Doutora em Educação. Professora nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo

RESUMO: O texto apresenta os conceitos de internacionalização, regionalização e integração no contexto da sociedade globalizada do século XXI e examina os processos em que se encarnam, tais como a União Europeia e o MERCOSUL registrando as políticas regionais que impactam à educação superior. Ainda, exemplifica com um processo concreto: a acreditação da educação superior no MERCOSUL Educativo. Metodologicamente, é usada revisão bibliográfica, fontes primárias e secundárias.
PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização. Educação Superior. Acreditação MERCOSUL.

INTERNATIONALIZATION, REGIONALISATION, INTEGRATION AND HIGHER EDUCATION: SOME CONSIDERATIONS ON REGIONAL ACCREDITATION OF THE MERCOSUR

ABSTRACT: The paper presents the concepts of internationalization, regionalization and integration in the context of the global society, in the 21th. Century and examines the processes like European Union and MERCOSUR, especially the higher education regional policies. Then, the MERCOSUR higher education accreditation process is analized. Methodologically, it is used literature review, primary and secondary sources.
KEYWORDS: Internationalization. Higher Education. MERCOSUR Accreditation.

INTERNACIONALIZACIÓN, REGIONALIZACIÓN, INTEGRACIÓN Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE ACREDITACIÓN REGIONAL DEL MERCOSUR

RESUMEN: El texto presenta los conceptos de internacionalización, regionalización e integración em el contexto de la sociedad globalizada del siglo XXI y examina los procesos en que estos se plasman, como em la Unión Europea y el Mercosur, registrando las políticas regionales que referidas a la educación superior. También, trata del proceso concreto de la acreditación de la educación superior em el Mercosur Educativo. Metodologicamente, utiliza procedimientos de revisión bibliográfica, fuentes primarias y secundarias.
PALABRAS CLAVE: Internacionalización. Educación Superior. Acreditación Mercosur.

INTRODUÇÃO

Território, povo e soberania, elementos fundamentais do Estado-nação, ordenamento

político tradicional que tem seus limites e fronteiras simbolicamente diluídos diante das interações entre nações, características da globalização. Internacionalização, integração e regionalização são ações que emergem com maior intensidade nesse contexto, no qual os países se configuram como territórios nacionais de economia internacional e em que relações geopolíticas, sociais e culturais interagem de forma desigual numa "sociedade em redes" (CASTELLS, 1999).

As redes são pilares importantes da sociedade contemporânea, no qual a interligação econômica, política, social e cultural é cada vez mais comum e basilar nas distintas escalas de análise: global, regional, nacional e local. Tais redes representam um conjunto de nós interligados por relações aleatórias que permitem o fluxo de bens materiais e imateriais, como matéria-prima, mercadorias, pessoas ou informações (CASTELLS, 1999). Atualmente, numa escala global, os blocos regionais se organizam em redes para ampliar suas relações econômicas e políticas entre os países, ressignificando a ideia de Estado-nação, que tem suas fronteiras e limites, econômica, política e culturalmente dissolvidos em favor de relações supranacionais, características da geopolítica global.

Os blocos regionais, além de buscarem o estabelecimento de redes no âmbito econômico e político, também têm investido na expansão das redes sociais e culturais, traduzidas no estreitamento das relações educativas, como é o caso da União Europeia e do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). As redes de intercâmbio de objetos econômicos, políticos e/ou sociais são construídas a partir dos territórios que vivenciam a interdependência universal dos lugares (SANTOS, 2009). De acordo com Haesbaert (2011), o território é espaço natural de sobrevivência dos indivíduos, e ao mesmo tempo espaço humano e politicamente construído e delimitado por fronteiras, que compõem a noção tradicional de Estado-nação. Entretanto hoje se verifica a ação de desterritorialização do território, no qual um mercado universal atravessa as fronteiras, e, salvo as proporções, intensidades e objetivos, "nenhuma fração do planeta escapa a essa influência" (SANTOS, 2008, p. 81). A desterritorialização representa a movimentação das fronteiras e limites de países, na esfera econômica, política ou cultural (IANNI, 1999), e os blocos regionais personificam essa lógica de reorganização dos territórios.

Internacionalizar, integrar e regionalizar são ações que estruturam e movimentam os territórios, a desterritorialização e a sociedade em redes. As várias transformações geopolíticas e econômicas ocorridas no "breve século XX" (HOBSBAWM, 1995) – guerras mundiais, emergência de novas potências econômicas, ampliação das relações globais, guerra fria, revolução tecnológica, crises e retomadas do capital – foram fundamentais para a gestação das ações de internacionalização, integração e regionalização, configurando-se como marcos importantes da organização dos blocos regionais, evidenciando uma "[...] erosão inevitável e irreversível do Estado-nação e a emergência de uma soberania pós-nacional" (VIEIRA; BORBA, 2010, p. 38).

INTERNACIONALIZAÇÃO, REGIONALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO: REVISANDO CONCEITOS

O verbo "internacionalizar" tem acompanhado a discussão sobre os processos de globalização; o termo, de origem inglesa, refere-se, de acordo com definição do Dicionário HOUAISS (2001, p. 1635), "concernente a duas ou mais nações; que se promove entre nações; relativo às relações entre nações". A internacionalização pode ser expressa de diversas formas e intensidades, pois nem todas as nações são atingidas da mesma maneira pelas mudanças globais aceleradas a partir da II Guerra Mundial. A internacionalização possui conotações diversas, representando parcerias, acordos, cooperações e pactos entre nações, porém o que mais tem se destacado são as relações financeiras (CHESNAIS, 2002). O traço mais marcante da internacionalização é a "[...] super-expansão dos fluxos internacionais de capital de aplicação financeira em busca de valorização, de tal modo que se tornou indispensável definir a natureza das relações que ligam as atuais formas da internacionalização ao regime de acumulação financeirizado" (CHESNAIS, 2002, p. 5).

Castells (2000) analisa os processos de internacionalização por meio do paradigma da sociedade em redes, no qual economia, sociedade e cultura se inter-relacionam através da tecnologia da informação. Para o autor, "[...] informação e conhecimento sempre foram elementos cruciais no crescimento da economia, e a evolução da tecnologia determinou em grande parte a capacidade produtiva da sociedade e os padrões de vida [...]" (CASTELLS, 2000, p. 87). Ainda sobre a internacionalização, a constituição de uma economia global e de redes transnacionais, para Castells (2000, p. 111), "uma economia global é algo diferente: é uma economia com capacidade de funcionar como uma unidade em tempo real, em escala planetária".

As redes transnacionais também integram o conhecimento, e a educação formal encontra-se inserida no contexto de rupturas nacionais e relações mundiais. As universidades são pontos importantes no processo de internacionalização do conhecimento. De acordo com Dias Sobrinho (2010, p. 233), "A educação superior não pode fazer de conta que não estejam ocorrendo razões suficientes para que também ela se transforme".

Green; Eckel; Barblan (2002) analisam o processo de internacionalização, aliado às modificações operadas na educação superior, e retratam o desafio de se atender às demandas da economia mundial sem perder valores fundamentais à formação do indivíduo social.

No entanto, a inserção da educação superior na complexidade global faz emergir importantes questionamentos, como quais as formas de internacionalização que têm se configurado na prática e os objetivos que a educação superior tem cumprido, pois tem se verificado uma dominação de caráter utilitária da formação acadêmica, inclusive seguindo diretrizes provenientes da Organização Mundial do Comércio (OMC) e negligenciando a capacidade crítica e reflexiva que faz parte do *ethos* acadêmico.

Bartell (2003) apontou duas formas de se encarar a internacionalização da educação atualmente, uma simbólica e outra sinérgica. A internacionalização simbólica é compreendida como estudantes de distintos países reunidos num mesmo campus, e a internacionalização sinérgica que envolve o currículo e os programas de investigação, que influencia o papel e as atividades de todas as partes inseridas no contexto educacional.

Knight (2012) aponta cinco verdades sobre o referido assunto: a primeira trata-se da inter-relação entre as práticas regionais, nacionais e internacionais; a segunda verdade refere-se à inexistência de um modelo comum para a internacionalização; a terceira ressalta a necessidade de se estar atento sobre os impactos da internacionalização, pois estes não são apenas positivos; a quarta pontua que a internacionalização não possui um fim em si mesma, mas deve contribuir para o desenvolvimento da educação superior; a quinta e última é sobre a distinção de globalização e internacionalização e sua relação de complementaridade.

De Wit (2011) aponta que a internacionalização da educação tem adquirido uma perspectiva muito instrumental, o que tem prejudicado o seu entendimento. O autor aponta nove meios de se internacionalizar a educação superior e que parecem ter se tornado objetivo final: educação no idioma inglês; estudar ou viver fora do país; tratar temas internacionais; possuir um grande número de alunos internacionais; ter poucos alunos internacionais assegura a qualidade; não é necessário provar as competências interculturais e internacionais; quanto mais associações, mais internacionalizado; educação superior é internacionalizada por natureza; e internacionalização como um fim, e não um meio.

Philip Altbach afirma que: "a internacionalização inclui políticas e programas adotados pelos governos e pelos sistemas acadêmicos para lidar com ou explorar a globalização[1]" (ALTBACH, 2005, p. 64). Portanto, as universidades necessitam de autonomia no sentido de não aceitar todas as regras designadas fora do país.

Ainda, é importante ressaltar que a internacionalização é um processo relevante para o desenvolvimento da ciência e da sociedade em sua totalidade, quando sua "[...] essência é a cooperação acadêmica, a solidariedade institucional, a liberdade de pensamento" (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 184), mas há também no processo de internacionalização educacional a inserção da lógica do mercado que tende a afastar a universidade de referenciais sociais para atender aos ditames mercadológicos, o que demonstra confusão entre cooperação e competição.

Verger; Hermo (2010, p. 105) tecem algumas importantes considerações críticas sobre esse processo de internacionalização da educação:

> [...] é um fenômeno que abrange diversos tipos de políticas, programas e dinâmicas a ser desenvolvidos em diferentes escalas territoriais (bilaterais, regionais ou globais). No que diz respeito à escala territorial, hoje os processos de internacionalização da educação superior com o maior impacto

1 Versão das autoras do original em inglês.

estão sendo realizados em nível regional[2].

A palavra região vem do latim *regionen*, que significa uma parte de um país, uma linha de fronteira ou limite[3]. O verbo regionalizar, por sua vez, se refere à divisão do país em regiões para realização de estudos; isolamento de uma região das demais do país[4]. Essas noções, sobretudo a de isolamento, são as concepções clássicas de região, nas quais o principal sentido é a divisão ou o recorte espacial. Para Santos (2012, p. 87), "[...] a antiga noção de *região* não pode resistir às configurações atuais da economia, governada, nos diversos países, por uma internacionalização do capital que abarca novas formas". A região tem sido ressignificada no contexto de globalização, como analisou o geógrafo Roberto Lobato Corrêa em entrevista ao Jornal da UFRJ (2011, p. 17), "A globalização, na verdade, não destrói o lugar, nem a região, mas recria-os, atribuindo-lhes novo papel por meio de uma mais complexa divisão territorial do trabalho".

A regionalização precisa de integração para o aprofundamento de suas relações econômicas.

Integração é uma palavra de origem latina, *integratione*, que significa o ato de integrar, incorporar, complementar; combinação de partes ou elementos para constituição do todo[5]. Herz; Hoffman (2004, p. 168) definem integração como um "[...] processo dinâmico de intensificação em profundidade e abrangência das relações entre atores levando à criação de novas formas de governança político-institucionais de escopo regional".

A integração representa uma união de interesses, porém não existe consenso sobre o seu significado, tanto no sentido de considerá-la como um meio ou fim de determinado objetivo e também a quais objetos ela se refere. De acordo com Machlup (1976), pode-se falar em integração nacional (intranacional), regional (multinacional e bloco de países) e também mundial (global). E esses tipos de integração podem funcionar em diferentes graus de intensidade.

Balassa (1964) é um dos clássicos da Teoria da Integração, desenvolvida principalmente a partir da década de 1950. Para o autor, a integração está aliada ao desenvolvimentismo necessário às nações com a forte presença do Estado, sobretudo aquelas ao sul da linha do Equador, e também à diminuição da beligerância entre países que estiveram envolvidos em conflitos, e deveria haver uma diminuição do papel do Estado a favor da supranacionalidade. Para Balassa (1964, p. 7-8), "a integração econômica total pressupõe a unificação das políticas econômica, fiscal, etc. e requer o estabelecimento de uma autoridade supranacional".

A integração econômica, atrelada à integração da educação superior, baseada nos diversos processos de internacionalização, caracteriza a sociedade contemporânea que é ao mesmo tempo global, nacional, regional e local. "Em lugar da sociedade nacional, com

2 Versão das autoras do original em inglês.
3 Dicionário etimológico *online*.
4 Dicionário Michaelis *online*.
5 Dicionário Michaelis *online*.

os seus dilemas e as suas perspectivas, a sociedade global, com os seus dilemas e as suas perspectivas” (IANNI, 1999, p. 98). É fundamental considerar as forças contraditórias em todos os processos de integração regional, pois “[...] ao mesmo tempo em que podem ser afinados os interesses das elites e dos atores sociais hegemônicos, também podem ser contemplados, históricos projetos das forças políticas populares” (AZEVEDO, 2013, p. 235).

UNIÃO EUROPEIA E MERCOSUL

A União Europeia foi o bloco pioneiro na congregação de soberanias nacionais a fim de ampliar seu poder nos contextos mundial e regional. Oficializada com o Tratado de Maastricht em 1993, ela é resultado de décadas de negociações políticas, econômicas e sociais, iniciada em 1951 com a criação da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) após a II Guerra Mundial. Vieira; Borba (2010, p. 73), ao analisar a situação dos países-membros da União Europeia, ressaltam que “[...] apesar de continuarem sendo Estados soberanos, reúnem a sua soberania em algumas áreas para alcançarem níveis de força e influência que não obteriam isoladamente”.

A União Europeia trata-se de um bloco econômico, definido como Mercado Comum, ou seja, “além da tarifa externa comum, promove também a harmonização da política comercial e livre circulação de serviços, capitais e pessoas” (HERZ; HOFFMAN, 2004, p. 170). Além de Mercado Comum, existem outras modalidades de blocos econômicos definidos, de acordo com Herz; Hoffman (2004), como Área de Livre- comércio, na qual “[...] as tarifas comerciais entre seus membros são eliminadas, mas cada um possui tarifas comerciais diferenciadas com terceiros” (p. 168); União Aduaneira, entendida como “área de livre comércio com uma tarifa externa comum” (p. 168); e União Monetária, definida como “mercado comum, acrescentando-se uma moeda comum à harmonização da política monetária” (p. 168).

Além de se configurar como mercado comum, a União Europeia também é uma união monetária, pois possui uma moeda de negociação no interior do bloco regional desde 2002 por meio de papel e moeda, o euro. Vieira; Borba (2010) compreendem a União Europeia como “[...] uma organização supranacional que possui caráter único. [...]; o seu estágio de integração atual é tão alto que propiciou a adoção de uma moeda comum (o euro) [...]” (p. 55).

A supranacionalidade é entendida como algo que “que transcende o nacional; cosmopolita; que pertence a um organismo ou a um poder posto acima do governo de cada nação” (HOUAISS, 2001, p. 2644). Entretanto nem todos os blocos econômicos são representados de maneira supranacional.

O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é um bloco oficializado pelo Tratado de

Assunção e integrado por Argentina, Brasil, Paraguai[6] e Uruguai, que são Estados-Parte. Mas tarde, foram acrescentados como estados associados: Chile (1996), Bolívia (1998), Peru (2003), Equador e Colômbia (2004), após assinaturas de protocolos adicionais. A Venezuela passou a ser Estado Parte em 2013.

Contudo, o MERCOSUL começou a vigorar a partir do Protocolo de Outro Preto, de 1994 que implantou as regras macroeconômicas do acordo. O seu objetivo é a integração regional com o intuito de superar o subdesenvolvimento da região e aumentar a competitividade econômica; também propõe a livre circulação de mercadorias e pessoas dentro dos países que o compõem. Ainda, pretende contribuir ao desenvolvimento científico e tecnológico dos países.

A finalidade econômica é a principal no bloco, criado para garantir a competitividade externa. A Argentina e o Brasil que têm uma economia maior e maior peso defenderam baixa institucionalidade do bloco o que trouxe menor integração garantindo maior autonomia dos países tanto na política externa, quanto na econômica (COUTO, 2010).

Ao discutir a supranacionalidade no contexto dos blocos regionais, D'Angelis (2006) afirma que as instituições do MERCOSUL:

> [...] não constituem propriamente uma jurisdição supranacional. Para que assim fosse, tal qual ocorre na União Européia, seria necessário contar com órgãos autônomos (distintos da representação dos Estados Partes) e com as atribuições de competência apropriadas ao papel que se convencionou dotá-los, além da eficácia direta das normas no direito interno (p. 182).

Para Mello (1996, p. 123), o essencial da integração regional é a "[...] soberania supranacional, síntese da delegação de outras soberanias". De acordo com D'Angelis (2006), os blocos regionais necessitam de uma "soberania compartilhada ou coletiva". No entanto, no caso do MERCOSUL, os Estados "[...] optaram por não transferir nenhuma parcela de suas competências legislativas aos órgãos do MERCOSUL [...]. Estão vinculados demasiadamente à noção clássica da soberania como inalienável e indivisível" (VIEIRA; BORBA, 2010, p. 200).

EDUCAÇÃO SUPERIOR E INTEGRAÇÃO

Além de preverem integração econômica e política, a União Europeia e o Mercosul também buscam integrações e parcerias no âmbito da educação. A educação, sobretudo a educação superior, é fator estratégico para o desenvolvimento dos territórios e tem sido objeto de integração regional com o intuito de ampliar as possibilidades de formação e qualificação educativa para além das fronteiras nacionais. No caso da União Europeia, a integração da educação superior está sendo promovida pelo Processo de Bolonha e tem como objetivo a integração dos diferentes sistemas nacionais de educação superior por

6 O Paraguai foi suspenso do Mercosul entre 2012 e 2014 quando da destituição do ex-presidente Lugo.

intermédio de mecanismos de acreditação, mobilidade e comparação.

Na União Europeia, no contexto do Processo de Bolonha, destacam-se alguns programas e ações: Erasmus Mundus; Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida; Emprego dos jovens: perspectivas; Agência de Execução Relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura; Instituto Europeu de Inovação e Tecnologia (EIT); Eurydice; Programa a favor das instituições, associações e ações de interesse educativo e formativo; e Programa *eLearning* (FIGUEIREDO, 2014).

Além dos programas, o Processo de Bolonha possui importantes linhas de ação sintetizadas por Antunes (2007, p. 3):

> 1-Adopção de um sistema de graus facilmente legível e comparável; 2- Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos; 3- Estabelecimento de um sistema de créditos; 4- Promoção de mobilidade; 5- Promoção da cooperação Europeia na garantia de qualidade; 6- Promoção da dimensão Europeia no ensino superior; 7- Aprendizagem ao longo da vida; 8-Instituições do Ensino Superior e Estudantes; 9- Promover a atractividade do Espaço Europeu de Ensino Superior; 10- Estudos de doutoramento e a sinergia entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação.

No MERCOSUL, desde o começo a educação assumiu um papel estratégico, sendo assinado, em 1992, o primeiro Plano Trienal de Educação, cujas prioridades focavam em propostas de conhecimento mútuo dos sistemas educacionais para iniciar políticas de cooperação. No que diz respeito à educação superior, o plano visava à formação de recursos humanos de alto nível, a cooperação técnica definindo áreas prioritárias, realização de estudos comparativos e fomento de redes de informação (MERCOSUR EDUCATIVO, 2012).

Posteriormente, o MERCOSUL objetivou integrar a educação superior de modo a dinamizar a relação educativa entre os países-membros e criar um espaço comum para estudos, pesquisas e mobilidades (DIAS SOBRINHO, 2010).

O Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) tem como objetivo integrar os sistemas nacionais de ensino superior dos Estados-membros a partir de três atividades: o reconhecimento do processo de formação acadêmica (acreditação), o desenvolvimento de programas de mobilidade acadêmica e a cooperação interinstitucional, baseados em programas de pesquisa colaborativos e redes de trabalho. Já foram efetivados quatro planos de ações no contexto do SEM, e o quinto plano está em curso com oito princípios norteadores para a expansão: confiança, respeito e consenso, solidariedade, cooperação, impacto, difusão e visibilidade, gradualidade, diálogo e integração (MERCOSUL, 2011).

Atualmente, de acordo com MERCOSUL (2011), estão em vigência no SEM os seguintes programas e projetos: Sistema de Acreditação Regional de Carreiras Universitárias dos Estados Partes do Mercosul e Estados Associados (ARCU-SUL); Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para as Carreiras Acreditadas pelos Mecanismos de

Acreditação de Carreiras de Graduação; Mobilidade de Docentes de Graduação; Programa de Associação Universitária para Mobilidade de Docentes de Graduação; Programa de Intercâmbio Acadêmico de Português e Espanhol; Projeto de Apoio da União Europeia ao Programa de Mobilidade Mercosul em Educação Superior; Núcleo de Estudos e Investigações em Educação Superior; e Sistema Integral de Fomento para a Qualidade da Pós-graduação (MERCOSUL, 2011).

POSSIBILIDADES E LIMITES: EXAMINANDO O CASO DA ACREDITAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MERCOSUL

A acreditação da educação superior é uma das ações concretas em que tem se verificado processos de internacionalização pela via da integração regional, desenvolvida no Mercosul Educativo.

A acreditação está relacionada com a preocupação pela qualidade da educação que adquiriu importância com a hegemonia do neoliberalismo, nas duas últimas décadas do século XX, o que gerou reformas e políticas educativas, dentre as quais a avaliação sistêmica. Ainda, desde finais do século XX, a educação superior adquiriu importância na emergente sociedade do conhecimento, devido a sua possibilidade de desenvolver conhecimentos e tecnologias aproveitáveis para o mercado, o que reforçou a preocupação internacional pela qualidade. Além disso a globalização precisa de trabalhadores e cientistas transnacionais, que circulem pelo mundo e cujas credenciais atestem a qualidade de sua formação (BARREYRO, 2015). Soma-se a isso que a concepção de educação divulgada por diversos organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), e o Banco Mundial, entre outros, pode ser mais facilmente assimiladas no âmbito regional, segundo assinalam Verger e Hermo (2010). A escolha da qualidade, plasmada nas políticas de acreditação da educação superior no MERCOSUL, está relacionada com as questões acima mencionadas.

A discussão sobre a acreditação da educação superior no MERCOSUL teve início em 1996 e, depois de algumas tentativas, foi estabelecido o Memorando de Entendimento sobre a Implantação de um Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos para o Reconhecimento de Títulos de Graduação Universitária nos Países do Mercosul, Bolívia e Chile (MEXA), que foi aplicado entre 2004 e 2006 acreditando cursos de Agronomia, Engenharia e Medicina, que participaram de forma voluntária[7].

Posteriormente, em 2008, foi criado um sistema permanente: o Sistema de Acreditação de Cursos Universitários do MERCOSUL (Sistema ARCU-SUL), que manteve as mesmas características do MEXA, mas incorporou outros cursos: Enfermagem, Odontologia e Veterinária, para realizarem as suas acreditações, entre 2008 e 2012. Tanto no MEXA quanto no ARCU-SUL a acreditação é considerada como voluntária. Para sua

7 O MEXA acreditou 62 cursos, sendo 19 de Agronomía, 29 de Engenharia e 14 de Medicina. (MERCOSUR, 2008, apud BARREYRO, LAGORIA e HIZUME, 2016).

implementação, foi proposta a criação de uma rede de agências de acreditação, integrada pelas agencias de acreditação de cada país. Elas são as responsáveis por fazer as acreditações (MEXA e ARCU-SUL) em seu respectivo país, pois, o processo regional é executado em nível nacional: cada um dos países estabelece os critérios para que seus cursos participem da acreditação, o que – na prática – de fato –, pré-seleciona os cursos participantes e essa pré-seleção está baseada em critérios de qualidade.

A implementação tanto do MEXA quanto do ARCU-SUL teve diversos percalços. Um deles foram as características tão diversas entre os sistemas de educação superior nacionais, em que convivem sistemas de educação superior antigos e consolidados (Argentina, Uruguai) com outros novos (Brasil), quase recém criados (Paraguai, Bolívia); em que predominam as matrículas no setor privado (Brasil, Paraguai, Chile) ou no setor público (Argentina, Uruguai); que possuem sistemas nacionais de avaliação da educação superior (Argentina, Brasil, Chile) ou não realizavam avaliações desse nível de educação (Uruguai, Paraguai, Bolívia); sistemas de massa (Argentina, Uruguai) com sistemas de elite, dentre outras (BARREYRO; LAGORIA; HIZUME, 2016).

Dessas questões, uma das que mais interferiu nos processos foi a prévia experiência de acreditação e/ou avaliação da educação superior que, no caso da Argentina e do Brasil era ampla, mas não no caso de Bolívia, Uruguai e Paraguai. O grande desenvolvimento das experiências de Argentina e do Brasil foi fundamental no desenvolvimento do Mecanismo Experimental (MEXA), mas não garantiu a realização das acreditações brasileiras no ARCU-SUL, no tempo preestabelecido, pois o país demorou a cumprir com seu compromisso, devido à prioridade da agenda doméstica de educação superior (BARREYRO, 2014a) e a problemas operacionais gerados pela participação de diversos organismos do Ministério da Educação na execução dos processos de acreditação (HIZUME, 2013). Já o Paraguai começou a realizar avaliação da educação superior, influenciado diretamente pela experiência da acreditação MERCOSUL: criou uma agência de acreditação, em 2003, e desenvolveu processos internos de avaliação de cursos superiores atrelados à acreditação MERCOSUL. Porém o Uruguai realizou suas acreditações regionais mediante a designação de comissões *ad hoc*, nomeadas pelo Ministério da Educação. Não criou um organismo de acreditação e realiza acreditações em nível nacional só para cursos e instituições privadas (BARREYRO, LAGORIA e HIZUME, 2015).

Além das diferenças entre os sistemas, outro dos problemas é o valor das acreditações. Quando ele foi iniciado, um dos objetivos era que os cursos acreditados permitissem o exercício da profissão em outros países do Mercosul. Isto, logo, foi abandonado no MEXA, pois as associações profissionais dos países têm diversos modos de funcionamento: em alguns é obrigatória a licencia e em outros não. Assim, rapidamente foi percebida a dificuldade, pois não seria apenas com a acreditação Mercosul que seria permitido o exercício profissional e seria necessária decisão de política pública.

Apesar dessa situação, tanto o MEXA quanto o sistema ARCU-SUL continuaram a

acreditar cursos, passando a focar na mobilidade de professores e pesquisadores. Mas, a mobilidade acadêmica, de fato e na prática, independe da acreditação e é organizada a partir de convênios entre instituições, especialmente entre universidades, pois a sua autonomia lhes permite esse tipo de relação. Ou seja, que também para a mobilidade a acreditação não resulta imprescindível.

Percebe-se que a acreditação MERCOSUL, ganha sua importância dependendo do contexto, adquirindo diversos valores. Por exemplo, Lagoria (2015) afirma que em entrevistas de pesquisa que realizou para a sua tese doutoral, detectou que a acreditação MERCOSUL possui um valor de prestígio, na Argentina, nos cursos de engenharia. A autora registra que seus entrevistados consideram positiva a acreditação MERCOSUL, pois permite que os estudantes participem do Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados do MERCOSUL (Programa MARCA). BARREYRO (2014), afirma que no caso de instituições uruguaias, corroborou a utilização do selo de qualidade MERCOSUL como estratégia de marketing, o que também ocorre em IES localizadas na fronteira do Brasil com países do MERCOSUL. A autora recuperou depoimentos de entrevistados que valorizavam o conhecimento, até então, ignorado, dos cursos de outros países, sua organização e currículos, a partir de sua participação como *peer review* dos processos de acreditação MERCOSUL, destacando sua importância para a revisão dos cursos de suas próprias instituições.

Assim, apesar dos percalços e limitações, a acreditação MERCOSUL continua ressignificando os seus valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A internacionalização é uma característica da educação superior desde os inícios da universidade, porém com a globalização, ela adquire reforços e peculiares características. A integração regional e a conformação de blocos, como a União Europeia e o MERCOSUL também incluem a educação dentro de suas prioridades e, dentre ela, a educação superior. O MERCOSUL Educativo também considera a educação superior. Priorizou os processos de acreditação de cursos universitários e, apesar das crises pelas que atravessou o MERCOSUL (algumas atreladas às mudanças de governos nos países) continuaram a ocorrer.

Verifica-se que a política global de avaliação de instituições de educação superior, que começou a ser desenvolvida em alguns países, em nível nacional, na década de 1990, foi reforçada pelo nível regional. Assim, alguns países que não a tinham adotado, como o caso do Paraguai, começaram a desenvolvê-la em nível nacional a partir da sua participação na acreditação MERCOSUL.

Percebe-se assim, a interligação entre as escalas global, regional e nacional. Contudo, a peculiar organização do MERCOSUL em que as instâncias nacionais mantêm

seu poder decisório, parecem retardar o andamento de algumas políticas de integração. Ou seja, apesar dos processos de internacionalização, ainda é importante o papel dos Estados Nacionais no âmbito do MERCOSUL que não possui instituições supranacionais.

Uma nova fase do sistema ARCU-SUL, anunciada em 2015 e a inclusão de novos países para participar dos processos de acreditação regional, poderão mostrar outros andamentos (BARREYRO; LAGORIA; HIZUME, 2016).

Mas, provavelmente, os processos continuem atrelados ao aprofundamento ou não de decisões políticas do bloco e ao aprofundamento ou não de estratégias de integração do MERCOSUL, influenciadas também pelos governos dos países que o compõem, pois apesar da crescente globalização e da internacionalização da educação superior, ainda é importante a dimensão nacional nos países do bloco.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G. Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Almanac of Higher Education*, Washington, D.C., 2005. Disponível em: <http://ww.nhnea.org>. Acesso em: 28 jun. 2013.

ANTUNES, Fátima. O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? *Educação Temática Digital***,** Campinas, v.9, dez. 2007. p.1-28.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A convergência de políticas para a educação superior no Mercosul: integração ou europeização? IN: JEZINE, Edineide; BITTAR, Mariluce. (Org.). *Políticas de Educação Superior no Brasil*: expansão, acesso e igualdade social. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 221-242.

BALASSA, Bela. Hacia una teoría de la integración económica. In: WIONCZEK, M. S. *Integración de América Latina***:** experiencias y perspectivas. México: Fondo de Cultura Económica, 1964, p.3-14.

BARREYRO, Gladys Beatriz**.** Educação superior, internacionalização e qualidade: *AHELO*, ENADE global ou *PISA* da educação superior? *37ª Reunião Nacional da Anped.* Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, UFSC, Florianópolis, 4 a 8 de outubro de 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp- content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-4238.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.

BARREYRO, Gladys Beatriz. A acreditação MERCOSUL e a agenda interna da política de educação superior brasileira. In: SOUSA, Andréia Silva Quintanilla; CAMARGO, Arlete Maria Monte (Orgs.) *Interfaces da educação superior no Brasil*. Curitiba: Editora CRV, 2014a. p. 49-61.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Acreditação da Educação Superior no Mercosul: o papel do Brasil. *Relatório final*. Edital Universal: Processo N° 483.258/2011-3, 2014, 233 p. (mimeo).

BARREYRO, Gladys Beatriz, LAGORIA, Silvana Lorena e HIZUME, Gabriella . As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. *Avaliação* (Campinas), mar. 2015, v.20, n.1, p.49-72. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100049&lng=en&nrm=iso&tlng=pt,a>. Acesso em 15 de janeiro de 2016. http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100005

BARREYRO, Gladys Beatriz, LAGORIA, Silvana Lorena e HIZUME, Gabriella La implementación del Sistema Regional de Acreditación de Carreras Universitarias del Mercosur: algunas comparaciones entre las Agencias Nacionales de Acreditación. *Revista española de educación comparada.* 2016. (aceito para publicação)

BARTELL, Marvin. Internationalization of universities: a university culture-based framework. *Higher Education*, USA, n. 45, p. 43-70, 2003.

CASTELLS, Manuel. *Era da Informação*: economia, sociedade e cultura. Sociedade em Rede, v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, Manuel. *Era da Informação:* economia, sociedade e cultura. O fim do milénio. v. 3. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian, 2003.

CHESNAIS, François. A teoria do regime de acumulação financeirizado: conteúdo, alcance e interrogações. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 11, n. 1 (18), p. 1-44, jan./jun. 2002.

COUTO, Leandro Freitas. Política externa brasileira para a América do Sul: as diferenças entre Cardoso e Lula. *Civitas,* Porto Alegre v. 10 n. 1 p. 23-44 jan.-abr. 2010.

D'ANGELIS, Wagner Rocha. *MERCOSUL:* Da intergovernabilidade à supranacionalidade? Curitiba: Juruá, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

FIGUEIREDO, Maria. Pacheco. A formação de profissionais para a educação básica no contexto do ensino superior europeu. IN: PORTUGAL, G. [*et al.*] (Org.). *Formação inicial de professores e educadores:* experiências em contexto português. Aveiro: UA Editora, 2014. p. 19-36.

GREEN, Madeleine; ECKEL, Peter; BARBLAN, Andris. The brave new (and smaller) world of higher education: a transatlantic view. *International Higher Education,* Washington, D.C., v. 29, September, 2002.

HAESBAERT, Rogério. *Territórios alternativos.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

HERZ, Mônica; HOFFMANN, Andrea Ribeiro. *Organizações Internacionais:* histórias e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

HIZUME, G. C. A Implementação do Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul: um estudo sobre as Agências Nacionais de Acreditação da Argentina e do Brasil. *Dissertação* (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo 2013, 265 p.

HOUAISS. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa***.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

IANNI, Octavio. *A sociedade global.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JORNAL DA UFRJ. *Entrevista com Roberto Lobato Azevedo Corrêa*. Ano VI, n. 62, agosto, setembro e outubro de 2011.

KNIGHT, Jane. Cinco verdades a respeito da internacionalização*. International Higher Education*, Boston College, 2012. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br>. Acesso em: 05 jul. 2013.

LAGORIA, Silvana Lorena. Acreditación de carreras de grado en el ámbito nacional y regional. El caso de las Ingenierías. *Tesis doctoral.* Doctorado en Estudios Sociales de América Latina. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina, 2015, 312 p.

MACHLUP, Fritz. A history of through on economic integration. In: *Congress of the international economic association*, Budapest. Economic integration worldwide, regional, sectorial: proceedings of the fourth Congress... New York: John Wiley, 1976. p.61-85.

MELLO, Celso de Albuquerque. *Direito Internacional da Integração.* Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

MERCOSUL. *Plano de Ação do Setor Educativo do Mercosul* (2011-2015). Montevideo, República Oriental del Uruguay, 2011. Disponível em: <www.sic.inep.gov.br>. Acesso em: 02 jun. 2013.

MERCOSUR EDUCATIVO, 2012. *Plan trienal de Educación.* (s/d) Mimeografado.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos de globalização. *Eurozine*, 2002. Disponível em: <http://www.eurozine.com>. Acesso em: 08 jun. 2013.

SANTOS, Milton. *Espaço e método.* São Paulo: EDUSP, 2012.

VERGER, Antoni; HERMO, Javier Pablo. The governance of higher education regionalisation: comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUR-Educativo. *Globalisation, Societies and Education*, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14767720903574116>. Acesso em: 02 mai. 2013.

VIEIRA, Liszt; BORBA, Cíntia Reschke. *Nacional X Global:* União Europeia e Mercosul. Rio de Janeiro: Renovar, 2010.

WIT, Hans de. Internacionalización de la Educación Superior: Nueve interpretaciones erróneas. *International Higher Education***,** Boston College, n.64, 2011.

CAPÍTULO 2

LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS DE HIDALGO: UN ANÁLISIS PESTEL ANTE UNA MEGACIENCIA

Data de aceite: 01/03/2022

Amalia Santillán Arias
Doctorante de la Universidad Internacional Iberoamericana. Mixquiahuala Hidalgo, México
https://orcid.org/0000-0002-7181-7953

Concepción Gómez Juárez
Investigadora de El Colegio del Estado de Hidalgo, México
https://orcid.org/0000-0002-3752-6124

RESUMEN: El trabajo que se presenta pretende estudiar y analizar con herramientas estratégicas el contexto que tienen las Universidades Tecnológicas del Estado de Hidalgo ante la llegada de un Sincrotrón. El objetivo del análisis es conocer el contexto que las rodea y que se presentan a estas Instituciones. Para alcanzar dicho objetivo analizaremos el sector de las instituciones hidalguenses mediante un estudio del entorno. Se debe diferenciar el entorno general o macroentorno del entorno específico y realizar un análisis específico documental para detectar los factores clave para poder plantear estrategias y toma de decisiones.
PALABRAS CLAVE: Megaciencia, Sincrotrón Mexicano, Universidades Tecnológicas, PESTEL

THE TECHNOLOGICAL UNIVERSITIES OF HIDALGO: A PESTEL ANALYSIS BEFORE A BIG SCIENCE

ABSTRACT: The work that is presented intends to study and analyze with strategic tools the context that the Technological Universities of the State of Hidalgo have before the arrival of a Synchrotron. The objective of the analysis is to know the context that surrounds them and that are presented to these Institutions. To achieve this objective, we will analyze the Hidalgo institutions sector through a study of the environment. The general environment or macro-environment must be differentiated from the specific environment and a specific documentary analysis must be carried out to detect the key factors to be able to propose strategies and make decisions.
KEYWORDS: Big Science, Mexican Synchrotron, Technological Universities, PESTEL

INTRODUCCIÓN

Ante la construcción de una megaciencia en el estado de Hidalgo, como lo es un Sincrotrón, se observa que alrededor existen muchos factores e incertidumbre para el interactuar de las Universidades Tecnológicas Hidalguenses (UUTT) con esta megaciencia, donde se tienen factores políticos, económicos, sociales, tecnológicos, ambientales y legales, (PESTEL). Por lo que, este trabajo describe como se interrelacionan estos factores con un análisis PESTEL utilizado como un instrumento de planificación estratégica de gran utilidad, para ubicar la posición, el potencial y la dirección que podrían llevar las UUTT. Se analizan los factores externos relacionados al entorno y que pueden influir de manera importante en el desempeño

de las UUTT ante el sincrotrón mexicano.

Este análisis permitirá posteriormente identificar componentes fundamentales para cualquier proceso de selección de estrategias. Cabe además mencionar que, al estudiar los distintos factores del PESTEL, es importante considerar que cada uno de ellos puede afectar de manera diferente y en distinto grado a las instituciones involucradas. Se presenta un análisis como una herramienta que permite obtener un diagnóstico de la situación actual de las UUTT y en función de ello se obtengan elementos para tomar decisiones de acuerdo a los objetivos y políticas públicas estatales y nacionales para construir una Sociedad y Economía del Conocimiento (SEC), determinando así, la forma en que las instituciones asociadas en este estudio serán capaces de afrontar los cambios que está generando la construcción y posterior operación del Sincrotrón mexicano en el estado de Hidalgo, que dicho de paso, no solo atañe a las instituciones hidalguenses, sino también a las instituciones de educación superior de todo el país.

MÉTODO

Análisis PESTEL

Este trabajo utiliza la técnica de análisis PESTEL (Trenza, 2018), para examinar el entorno que tienen actualmente las UUTT hidalguenses para poder interactuar con una megaciencia como el Sincrotrón Mexicano en el Estado de Hidalgo (SIMEH). El análisis PESTEL es una metodología "para comprender el macroentorno externo en el que opera una organización" (Ross, 2008). El acrónimo PESTEL significa Político, Económico, Social, Tecnológico, Ambiental y Legal, que representan los tipos de factores identificados en el análisis.

El análisis PESTEL se centra en las influencias externas y el impacto que pueden tener en las UUTT para estar en condiciones de cooperar y colaborar con el SIMEH. Los beneficios potenciales de aplicar esta metodología incluyen guiar la toma de decisiones estratégicas y ganar ventaja competitiva, así como lograr una alineación positiva con fuerzas externas, evitando errores que pudieran comprometer el desempeño efectivo (Heery y Noon, 2017; Ross, 2008). El análisis PESTEL puede llevar mucho tiempo, tan amplio que solo algunos factores pueden ser relevantes o pueden enfocarse en temas que impactan de manera muy diferente en regiones individuales (Analoui y Karami, 2003; Halaychik, 2016; Smith y Raspin, 2008).

Es importante comprender la naturaleza y alcance de cada una de las seis dimensiones: política, económica, social, tecnológica, ambiental y legal (Ho, 2014) y el entorno que envuelve actualmente a las UUTT ante esta gran ola llamada SIMEH ambos tienen el objetivo de construir una SEC.

El enfoque es selectivo por razones de espacio, el PESTEL destaca aquellos

factores que parecen ejercer el mayor impacto en las UUTT y es más probable que influyan en la estrategia de las instituciones analizadas. Aunque hay una sección separada para cada una de las seis dimensiones, es importante señalar que son interdependientes, lo que da como resultado cierta superposición de cobertura entre las secciones. La crisis mundial del coronavirus surgió durante la redacción de este trabajo. Se hace referencia a él ocasionalmente, y principalmente en la conclusión, reconociendo que sus implicaciones a largo plazo para las UUTT serán profundas, pero se harán más claras en el futuro.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Factores políticos

La actuación del gobierno al impulsar una megaciencia en el estado de Hidalgo surgió como un punto clave en la descripción de la dimensión política de la metodología PESTEL. Por lo que un factor externo relevante que incide en las UUTT está en relación con la financiación que cada vez más los presupuestos no se incrementan y los gastos de operación al interior de las UUTT con el incremento de la cobertura y por ende de la matrícula van en aumento y no se visualiza un factor importante de como la inflación ante la pandemia va en aumento. Deben de existir políticas públicas multianuales en materia presupuestal en Educación, Ciencia y Tecnología, que favorezca la continuidad de los proyectos y no caer en la incertidumbre de su continuidad. En este punto incide la necesidad de la generación de políticas públicas e institucionales para fomentar y captar financiación privada fortalecer la atracción de inversiones en Investigación + Desarrollo Tecnológico + innovación (I+D+i) de origen internacional y por empresas nacionales, este es un punto crucial donde se debe advertir la participación de las empresas desarrollando nuevos productos, procesos y servicios de la mano con las UUTT o Instituciones de Educación Superior.

Por otra parte, aprovechar el potencial de las UUTT con sus incubadoras de empresas, donde existan políticas públicas de apoyo a Pymes para que se inserten en programas de investigación y desarrollo tecnológico y donde las UUTT desarrollen un papel importante generando empresas de base tecnológica y generen un mayor valor a los productos, servicios y procesos. Donde se perciba la generación de empleos sobre todo de la empleabilidad de los egresados de estas instituciones. Todas estas políticas que se desarrollen en este entorno deben de ir de la mano para la simplificación de trámites con un e-gobierno que facilite la gestión de empresas de base tecnológica, donde exista un acceso a la información, transparencia y rendición de cuentas, esto dará valor a la gestión del conocimiento.

Los gobiernos regulan las estructuras de gobernanza de las UUTT, donde evalúa la calidad y el impacto mayormente de la docencia; sin embargo, hace falta que exista una evaluación sobre la investigación que estas instituciones han tenido y sobre todo, evaluar *có*mo la generación del conocimiento y su aplicación es apropiado en la sociedad, cómo

atiende sus necesidades actuales y diversas.

Ante la generación de un Sincrotrón y atender la política pública de generar una SEC, debe existir desde la Secretaría de Educación Pública Federal (SEP) y la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTyUP) políticas que impacten en sus programas, como la actualización de los planes de estudios apoyando áreas de posgrado, tales como las energías renovables, la nanotecnología, la biotecnología y nuevos materiales, entre otros, que incidan en estas políticas sectoriales para generar un impacto significativo en las estrategias de internacionalización, la financiación de I + D + i, el reclutamiento de investigadores altamente capacitados, la colaboración en investigación, la comercialización de la investigación, disminuir la fuga de cerebros, la igualdad en la contratación de hombres y mujeres en la I + D +i y la protección a la propiedad industrial y de derechos de autor, en materia de beneficios a los investigadores no solo de las instituciones.

Factores Económicos

La influencia de factores políticos también es evidente en la economía. El entorno para las UUTT, especialmente en el impacto de la comercialización, en la financiación, la competencia y las expectativas para estar en posibilidades de interactuar con una megaciencia son altas. Las UUTT, como se mencionó anteriormente, son vulnerables a los recortes presupuestales gubernamentales y a las fuerzas del mercado en momentos de decaimiento económico; lo que está golpeando duramente en ese momento de pandemia desde 2020 y ha arrojado una larga sombra desde entonces.

Dentro de los aspectos económicos, es de vital importancia potenciar el trabajo de las incubadoras y el desarrollo de la I+D+i de las UUTT, que puedan colaborar con las empresas a través de apoyos fiscales para la elaboración de prototipos tecnológicos en la fase inicial, en expansión, pre comercial y final. Apoyos fiscales y financieros a empresas de base tecnológica. Un aspecto importante para considerar son los costos de mano de obra en México que son bajos y ante una megaciencia que necesita de personal experto y altamente capacitado con posdoctorados generalmente y especializados en manejo de dispositivos altamente tecnificados surgen las preguntas: ¿vendrán a trabajar a Hidalgo con un menor salario?*¿cómo se contratarán, si* en algunos casos su salario es mayor al del presidente de México? o es necesario realizar adecuaciones a los lineamientos para poder contratar a personal experto mexicano que colabore y coopere con científicos extranjeros en el sincrotrón mexicano, que tendrá un periodo estimado de construcción de10 años. Ante esta oportunidad, se hace necesario que las UUTT visualicen preparar investigadores con doctorados y posdoctorados de alto nivel, que atiendan o puedan ser usuarios en las líneas de luz con la diversidad de áreas que sean requeridas por el SIMEH.

Como se mencionó anteriormente, es necesario incrementar el presupuesto para la operación de las UUTT, para actualizar los laboratorios donde tienen equipo especializado,

para que las incubadoras e incubados desarrollen empresas de base tecnológica de alto valor, donde las interacciones de las participaciones federales y estatales se ministren como está planeado o que existan menos políticas de gobierno para el cobro de las inscripciones de los estudiantes, debido a que existe una alta dependencia de ese recurso para la operación de las UUTT, más ahora donde el apoyo federal y estatal ha disminuido.

La competencia entre instituciones se ha intensificado por la financiación, los donantes, el profesorado, los estudiantes y la atención. Las instituciones pueden optar por diferenciarse entre sí para mejorar su competitividad, especializándose en áreas de nicho como la investigación, la educación abierta y la preparación profesional, como se identifica en el informe de Ithaka y OCLC (Dempsey et al., 2018), esto contribuye a la mejora de la calidad del servicio educativo.

Factores Sociales

En el ámbito del SIMEH y las UUTT se hace necesario que dentro de sus políticas institucionales y de organización exista la equidad de género en la investigación e innovación; actualmente según los datos del sistema Nacional de Investigadores (Payró. et al., 2016), existía en las áreas de tecnología un 37% de mujeres en este sistema, lo cual da una idea de la inequidad que existe en las áreas de investigación para generar proyectos y estudios tecnológicos. Por ello es necesario impulsar políticas que potencialicen la apropiación de la ciencia y tecnología en edades tempranas, se impulsen la creación de planes y programas de estudio en áreas tecnológicas como la inteligencia artificial, la ciberseguridad, entre otros como los antes mencionados.

Las UUTT deben trabajar en su entorno para impulsar la apropiación social del conocimiento científico y del uso de las nuevas tecnologías y la promoción de sistemas de conocimiento local, donde las UUTT no se desvinculen de su responsabilidad social universitaria para difundir y aplicar el conocimiento.

Las UUTT deben observar que la cooperación regional e internacional, en redes de promoción de la ciencia y tecnología se hace necesaria para apropiar el conocimiento generado en su interior y desarrollar estrategias para el uso de las nuevas tecnologías, considerar el pensar global para el actuar local.

Las UUTT deben observar que la vinculación con los actores principales en las regiones para la difusión, extensión, aplicación del conocimiento y la cultura es algo que todavía es incipiente, así mismo deben considerar que los actuales programas de internacionalización solo atienden la movilidad estudiantil pero no en materia de cooperación y colaboración en C+T+i.

Un punto muy importante es, que las UUTT en un contexto social están satisfaciendo parcialmente las necesidades de las demandas sociales, lo cual debe realizarse a través del conocimiento de las necesidades del siglo XXI. Dentro de las que destacan el bienestar material, generación de empleo en términos de crecimiento absoluto o relativo, a nivel local.

La justicia social, en forma de cumplimiento de los derechos constitucionales, evidenciar trabajo con organizaciones y sociedad misma, de las pretensiones de transformación social, de la igualdad de oportunidades en sus normativas, de las oportunidades vitales, del capital humano o del progreso de las capacidades desarrollando posgrados de calidad reconocida. El grado de integración internacional y regional (promover el desarrollo social a través de fondos internacionales, colaboraciones y cooperaciones). El nivel de progreso tecnológico, en los campos de investigación, innovación y desarrollo (Mochón, 2006). La sostenibilidad medioambiental, en sus amenazas y sus potencialidades. El desarrollo comunitario, como criterio de sociabilidad y de protección social (Adán J. Pérez, 2008).

Existe actualmente un sinfín de universidades particulares sin la calidad que exige una megaciencia, que tienen una misión más vocacional que las UUTT, potencialmente más baratas para los estudiantes debido a los menores costos operativos y están fuertemente orientadas hacia modelos de aprendizaje flexibles, pero que han planteado preocupaciones con respecto a la calidad de la educación y la viabilidad económica (Fielden y Middlehurst, 2017).

Desde la perspectiva del estudiante, la conveniencia y el costo, respaldados por plataformas tecnológicas efectivas, hacen que la educación en línea sea atractiva. Sin embargo, la experiencia de las UUTT no es sencilla. El personal académico tiene dificultades para replicar su enseñanza tradicional en línea, encontró la tecnología difícil en un inicio y requirió tiempo para adaptarse, existen preocupaciones sobre su autonomía y propiedad de los materiales del curso (Marcum, 2014). Se reconocen los desafíos de desarrollar la fluidez digital entre el personal académico y maximizar la colaboración sólida con diseñadores instruccionales especializados en línea (Alexander, 2019). Se espera que la inteligencia artificial ejerza una fuerte influencia en el futuro de la educación superior (Gleason, 2018; Penprase, 2018). Las herramientas utilizadas generan preocupaciones éticas con respecto a la privacidad, sesgo algorítmico, vigilancia y uso responsable de los datos.

El Informe Horizonte de EDUCAUSE 2020, edición de enseñanza y aprendizaje destaca el aprendizaje adaptativo (personalizado), la inteligencia artificial, la realidad extendida y el uso de análisis para mejorar el éxito de los estudiantes, proporcionando ejemplos de estas tecnologías en uso en muchas instituciones en todo el mundo (Brown et al., 2020). En los últimos años, se ha observado un crecimiento en el uso de análisis de aprendizaje para seleccionar estudiantes y, en particular, para identificar a aquellos en riesgo de no finalizar y que necesitan apoyo. Estas prácticas también generan preocupaciones de privacidad sobre cómo se utilizan los datos. Desde principios de 2020, la pandemia ha estado obligando a las instituciones de educación superior al aprendizaje en línea esto lleva a generar la educación en línea ubicua es decir buscando acercar el aprendizaje a contextos cercanos a los aprendices, logrando así una formación basada en el contexto (Lau et al., 2020). Hay previsiones de que entre el 40% y el 50% de los puestos de trabajo desaparecerán en los próximos15 a 30 años (Pells, 2019) y que el 65% de los niños en

edad escolar en 2018 se graduarán en un mercado laboral que consiste en trabajos que aún no existen (Alexander, 2019, p. 27). Para las instituciones como las UUTT, esto puede traducirse en un plan de estudios multidisciplinario y en evolución dinámica que abarque la tecnología y la ética. El objetivo será satisfacer la demanda de nuevas habilidades por parte de los empleadores y el aprendizaje permanente de los estudiantes que se esfuerzan por mantenerse al día con las tecnologías y aplicaciones cambiantes. La inteligencia artificial puede reducir el esfuerzo administrativo, contribuir a la evaluación de los estudiantes, hacer que el aprendizaje sea más personalizado y apoyar la investigación al participar en la generación y prueba de hipótesis científicas (Pells, 2019). La investigación se ha basado cada vez más en datos en todas las disciplinas, no solo en las ciencias, y la era digital abarca el avance de la investigación en humanidades sobre las implicaciones de la ciencia y tecnología en el desarrollo social.

Factores Tecnológicos

La tecnología, ahora considerando una mega infraestructura científica y tecnológica como el SIMEH y que, con el tiempo, vendrá a influir en las UUTT, hace examinar al interior de estas instituciones, empezando por el acceso a la información, que ha cambiado no solo los modos de enseñanza, aprendizaje e investigación, sino que también ha desafiado las estructuras académicas y la preeminencia de las UUTT como fuentes, generadoras e intérpretes de conocimiento. Este desafío cambia el paradigma en el rol del instructor de transmitir conocimientos a facilitar el aprendizaje de los estudiantes, dando lugar a modelos más flexibles. Estos incluyen aulas invertidas en las que los estudiantes estudian mucho del material introductorio sobre un tema con anticipación, lo que permite que la clase brinde una cobertura más avanzada e interactiva. La propiedad de dispositivos entre los estudiantes suele ser alta, lo que crea expectativas de educación habilitada por la tecnología para satisfacer las necesidades cambiantes del mercado laboral. Estas necesidades, a su vez, están determinadas por los desarrollos tecnológicos, capacidades de investigación, innovación y planificación estratégica que influyen en la demanda de programas académicos en áreas temáticas nuevas o existentes. Mantenerse al día con la tecnología puede ser un desafío para las UUTT. Por ejemplo, una encuesta del Reino Unido en 2019 identificó una preparación limitada para la era de la inteligencia artificial (Pells, 2019). Ante la pandemia el aprendizaje en línea está bien establecido y ofrece oportunidades para abrir el acceso a diferentes audiencias y generar ingresos institucionales.

En este contexto las UUTT deben de tener en cuenta que el acceso compartido a la red promueve globalmente la investigación colaborativa, basada en trabajo en equipo e interinstitucional, y como dato se tiene que entre 1990 y 2011 se duplicó el número de artículos científicos de coautoría internacional (Dempsey y Malpas, 2018). La evolución que deben de transitar las UUTT es sobre el uso de las infraestructuras tecnológicas, las plataformas y las herramientas de flujo de trabajo que han facilitado esta tendencia, y también

han brindado un mayor acceso a una variedad de materiales de investigación además de la publicación final, formal, generalmente un artículo de revista o una monografía. Donde los productos de investigación estén accesibles y abiertos para realizar la apropiación social del conocimiento. Pero para realizar esto, en el caso de los datos de investigación, plantea una serie de problemas, estos incluyen restricciones debido a la confidencialidad o de propiedad intelectual, los costos involucrados en la gestión de datos de manera eficaz y el desarrollo de los sistemas de recompensa a los académicos que sean más flexibles para reconocer el esfuerzo en torno a los datos y resultados distintos de los artículos en revistas establecidas y abiertas (J. Ross, 2020).

En cuanto a la creación de empresas en áreas intensivas en tecnología y nuevos nichos de productos y servicios de alto valor agregado es lo que llevará al desarrollo del estado y del país, una de las características de los sincrotrones en el mundo es generar o apoyar a la investigación y desarrollo tecnológico para generar nuevos productos o procesos de las empresas, para ello se hace necesario tener un marco normativo desde la CGUTyUP y las UUTTT, así como normativas estatales y federales, que les permita a las UUTT tener la transferencia de la tecnología con mayores beneficios a las instituciones e investigadores y lineamientos menos rígidos al respecto. Generar en las UUTT proyectos en la frontera de la ciencia y la tecnología, y que a través del SIMEH se llegue a generar productos de avanzada con mayor valor agregado, plantear generar el uso de tecnología emergentes, y que estas sean más eficaces y eficientes.

Se hace necesario que las UUTT tengan investigadores altamente calificados para desarrollar la innovación y el desarrollo tecnológico interactuando con las empresas para generar un alto valor a sus productos y procesos que sean productos del actuar sus investigaciones con el SIMEH, por lo que al lograr esto será necesario que tengan gestores en materia de transferencia de tecnología, que cuenten con laboratorios de inteligencia competitiva y vigilancia tecnológica para apoyar a desarrollar a las empresas.

Factores Ambientales

En lo que respecta a los factores ambientales las UUTT se encuentran con el deber de tener planes y programas de estudio e investigación donde se adquiera el conocimiento y promoción del uso de la tecnologías verdes y tecnologías que promuevan la inclusión social, donde hace falta promover políticas públicas y de gobierno apoyen el desarrollo sustentable, con programas de sectoriales que interactúen a través de la generación del conocimiento y aplicación de este con investigaciones dentro del SIMEH donde las UUTT se involucren en ello. El generar investigadores en el SIMEH necesarios para realizar la aplicación de estos conocimientos atendiendo las demandas locales con actuación global en materia ambiental.

En cuanto a las empresas es necesario establecer normativas y vigilancia para tener una infraestructura y equipamiento sustentable, que apoyen a que las empresas inviertan

en estudios con el sincrotrón mexicano para solventar los problemas en sus productos o procesos, que inviertan en las UUTT de su región, llámese la empresa PEMEX, CFE, CEMEX, u otras, a través de un impulso a proyectos y programas institucionales orientados a la sustentabilidad y sostenibilidad con una legislación referente a la protección, uso sostenido y económicamente atractivo de recursos naturales, llegar a tener mecanismos para lograr que la legislación vigente se cumpla y que exista una promoción y normativas para el desarrollo de la economía circular y desarrollo sostenible en conjunto con esta megaciencia.

Todos estos factores deben de tomar la atención de las UUTT al ver que se sitúan geográficamente en contextos diversos, algunas en zonas industriales, otras zonas de bosques, otras son zonas agrícolas y que deben considerar el desarrollo sostenible de sus regiones atendiendo sus demandas con estudios de frontera dentro del SIMEH, generando información accesible a la sociedad, así como adaptando sus planes y programas de estudio como un área transversal el desarrollo sostenible con investigación científica y tecnológica.

Factores Legales

Como ya se ha venido comentando las UUTT al igual que el sincrotrón mexicano deben tener elementos jurídicos, programáticos y de financiamiento a largo plazo, un marco legal donde el CITNOVA apoye más a impulsar el Conocimiento y la Innovación Tecnológica para el Desarrollo, en el que participen los sectores públicos, científico, académico, social y privado; un marco normativo para la innovación y, desarrollo tecnológico, la transferencia de tecnología y que beneficie a los investigadores, una legislación específica que apoye a los investigadores y a las empresas para el desarrollo de la de C+T+i.

Así mismo es necesario considerar que hace falta en las UUTT una mayor flexibilización en el marco normativo para la aplicación de recursos autogenerados. Que éstos puedan ser usados para desarrollar la C+T+i, que apoye a que los investigadores obtengan beneficios a la hora de realizar la transferencia de tecnología.

CONCLUSIONES

Hidalgo está apoyando al desarrollo del SIMEH que es una gran infraestructura tecnológica. Al invertir en esta Megaciencia pretende construir una sociedad y economía del conocimiento a través de una colectividad educada, con innovación y desarrollo tecnológico; con universidades y empresas organizadas y con una infraestructura de la información para la difusión y el procesamiento del conocimiento. Además, con incentivos económicos y con un régimen institucional que facilite la generación, aplicación y apropiación del conocimiento y que ofrezcan una adecuada atención a las demandas sociales. En este marco, las UUTT tienen una tarea nada fácil, ya que deben contar con una visión clara de lo que implican tareas que van desde la actualización del currículo hasta atender las necesidades sociales

y fomentar una economía del conocimiento, donde exista un desarrollo sostenible y un marco legal que contribuya a lograr el objetivo de estas instituciones: ser un bien público.

REFERENCIAS

ADÁN, José Pérez. *Adiós estado, bienvenida comunidad*. Ediciones Internacionales Universitarias, 2008.

ALEXANDER, Patricia A. "Diferencias individuales en estudiantes de edad universitaria: la importancia del razonamiento relacional para el aprendizaje y la evaluación en la educación superior". *British Journal of Educational Psychology* 89.3 (2019): 416-428. Disponible en. https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjep.12264

ANALOUI, Farhad y Azhdar Karami. *Gestión estratégica en la pequeña y mediana empresa*. 2003.

BROWN, Malcolm, et al. *2020 Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE, 2020. Disponible en: https://www.learntechlib.org/p/215670/

DEMPSEY Lorcan; MALPAS Constance. Academic library futures in a diversified university system. *Higher education in the era of the fourth industrial revolution*. Palgrave Macmillan, Singapore, 2018. 65-89. Disponible en: https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23279/1006877.pdf?sequence=1#page=78

FIELDEN, John y Robin Middlehurst. *Proveedores alternativos de educación superior: problemas para los responsables de la formulación de políticas*. Oxford: Instituto de Políticas de Educación Superior, 2017.

GLEASON, Nancy W. Higher education in the era of the fourth industrial revolution. *Springer Nature*, 2018.

HALAYCHIK, Corey. *Lecciones sobre liderazgo bibliotecario: una introducción a los directores de bibliotecas y líderes de unidades*. Editorial Chandos, 2016.

HEERY, Edmund y Mike Noon. *Diccionario de gestión de recursos humanos*. OUP Oxford, 2008.

HO, Joseph Kim-Keung. "Formulation of a systemic PEST analysis for strategic analysis." *European academic research* 2.5 (2014): 6478-6492.

LAU, Joyce, Bin Yang, and Rudrani Dasgupta. "Will the coronavirus make online education go viral." *Times Higher Education* 12 (2020).

MARCUM, Catherine D., et al. "Hacking in high school: Cybercrime perpetration by juveniles." *Deviant Behavior* 35.7 (2014): 581-591.

MOCHÓN Morcillo, F. (2006). Globalización: retos de cara al futuro. Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales, (2006) 50-51: 51-83.

PAYRÓ, Martha Patricia Silva; GARCÍA MARTÍNEZ Verónica, and AQUINO ZÚÑIGA Silvia Patricia. "Retos de crecimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México." *Actualidades Investigativas en Educación* 16.2 (2016).

PELLS, David L. "Seis huevos fescos: Media docena de nuevas ideas para gestionar proyectos en un mundo VUCA que cambia rápidamente". (2019).

PENPRASE, Bryan Edward. "The fourth industrial revolution and higher education." *Higher education in the era of the fourth industrial revolution* 207 (2018).

ROSS, J. "Open data 'tougher'than open access needs 'mindset'change." *Times Higher Education (https://www. timeshighereducation. com/news/open-data-tougheropen-access-and-needs-mindset-change)(Accessed 10 th February 2020)* (2020).

ROSS Sr, Larry F. *Entonces, desea ser un líder estratégico: aquí están los elementos esenciales para comenzar*. Xlibris Corporation, 2008.

SMITH, Brian D. y RASPIN P. *Creating market insight*. Vol. 46. Chichester: Wiley, 2008.

TRENZA, Ana. "Análisis PESTEL: Qué es y para qué sirve." Disponible en: *https://anatrenza.com/analisis-pestel/ ,* (2018).

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE A SAÚDE E O SOFRIMENTO PSÍQUICO DO PROFESSOR

Data de aceite: 01/03/2022

Glaé Corrêa Machado
PUCRS, Programa de Pós-Graduação em Educação
Montenegro - RS

Andréia Mendes dos Santos
PUCRS, Programa de Pós-Graduação em Educação
Porto Alegre - RS

Renata Santos da Silva
PUCRS, Programa de Pós-Graduação em Educação
Porto Alegre - RS

RESUMO: Este texto versa sobre as implicações do trabalho docente na saúde e qualidade de vida do professor. A partir da concepção de que o trabalho é uma atividade fundamental para o desenvolvimento dos seres humanos, consideramos que o ato de trabalhar transforma a si mesmo no e pelo trabalho, relacionando-se diretamente com identidade social. Por outro lado, observa-se também que a centralidade que este ocupa na rotina cotidiana da vida humana, em especial da categoria, impõe uma relação conflituosa, pois, apesar de carregada de diferentes investimentos, as condições e as exigências do trabalho também são causas de doenças físicas e mentais. Nesta atividade laboral, articulam-se diretamente relações interpessoais, envolvendo experiências emocionais constantes. É um campo profissional onde a subjetividade dos afetos emerge no cotidiano, em relações diárias, envolvendo, na maioria das situações, crianças e jovens em desenvolvimento. Como tese, sustenta-se que estes movimentos, que possuem reflexo direto na organização dos processos de trabalho, produzem graves consequências sobre a saúde dos professores, em seus aspectos físicos ou psíquicos. Como ponto de partida, consideramos os resultados de um estudo que analisou aspectos referentes à saúde dos docentes da educação básica de sete estados brasileiros, entre outros, articulando uma discussão com uma análise qualitativa de diários de estágio em Psicologia Escolar. Nossas considerações ampliam as questões que se impõe ao docente na contemporaneidade e que lhes causam desgaste e consequente sofrimento psíquico.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Saúde do trabalhador. Qualidade de vida.

REFLECTIONS ON TEACHING WORK: AN ANALYSIS OF TEACHER'S HEALTH AND PSYCHIC SUFFERING

ABSTRACT: This text deals with the implications of teaching work on the teacher's health and quality of life. From the conception that work is a fundamental activity for the development of human beings, we consider that the act of working transforms itself into and through work, relating directly to social identity. On the other hand, it is also observed that the centrality it occupies in the daily routine of human life, especially in the category, imposes a conflicting relationship, because despite being loaded with different investments, work conditions and demands are

also causes of illness. physical and mental. In this work activity, interpersonal relationships are directly articulated, involving constant emotional experiences. It is a professional field where the subjectivity of affections emerges in daily life, in daily relationships, involving in most situations children and young people in development. As a thesis, it is argued that these movements, which have a direct reflection on the organization of work processes, have serious consequences on teachers' health, in their physical or mental aspects. As a starting point, we consider the results of a study that analyzed aspects related to the health of basic education teachers from seven Brazilian states, among others, articulating a discussion with a qualitative analysis of internship diaries in School Psychology. Our considerations broaden the questions that are imposed on the teacher in contemporary times that cause them to wear and consequent psychic suffering.
KEYWORDS: Teaching work. Worker's health. Quality of life.

REFLEXÕES INICIAIS

O trabalho é uma atividade fundamental para o desenvolvimento dos seres humanos. Nossa perspectiva é de que ao desenvolver uma atividade laboral todo indivíduo não está somente buscando meios para manter-se na vida, mas está também, buscando uma forma de inserção social. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho (DUBAR, 2005).

Ancoradas na abordagem psicossocial, reflete-se que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois ao trabalhar não se está somente fazendo alguma coisa, mas está fazendo alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo (TARDIF e LESSARD, 2014). Identidades sociais se constituem a partir do trabalho, como uma maneira de entrar em contato com a sociedade, e, através deste, considera-se que o homem adquire um status uma representação social. Por outro lado, enquanto instância social, o trabalho modifica o homem, podendo ser fonte de conhecimento e de experiências, influenciando nos seus valores e comportamentos, para além do acúmulo de bens materiais.

Considera-se que a realização de uma atividade laboral engloba aspectos objetivos relacionados à execução de tarefas para a confecção de um produto e de aspectos subjetivos, onde se articula uma história individual com vivências de prazer e de sofrimento.

Trabalho e profissão compõem aspectos das identidades dos indivíduos, sendo fonte de desenvolvimento de potencialidades, autoestima e status social. Por outro lado, a relação do homem com o trabalho é ambivalente; estudiosos da questão como Dejours (1987) e Codo (1999) apontam que as condições e as exigências do trabalho também são causas de doenças físicas e mentais.

O trabalho adquire tal centralidade na vida do sujeito que a ausência de atividade laboral é, para muitos, fonte de sofrimento psíquico, haja vista que situações como o desemprego e a aposentadoria causam adoecimento em alguns indivíduos. Contudo, apesar de ambos terem na ausência do trabalho a origem do sofrimento, tem-se, no

primeiro caso, a ruptura das relações de trabalho - por motivações variadas -, gerando diferentes instabilidades, enquanto que na aposentadoria, apesar desta ser um direito (ainda) garantido por Lei, o encerramento do ciclo do trabalho, além de também repercutir em perdas econômicas, ainda é impregnada do sentimento de luto. Em comum, ambas são impregnadas do sentimento de desamparo, numa representação de exclusão social.

Neste contexto, a relação entre saúde e trabalho é tema amplamente pesquisado nas áreas, dentre elas é possível citar: Psicologia, Sociologia, Economia, Direito, Ergonomia e Administração. Na área da Educação, esse tema emerge quando se busca compreender o contexto das relações escolares e as exigências propostas para docência hoje.

Os professores, pode-se dizer, são esses profissionais (ou a categoria profissional) que executam o trabalho docente e, neste trabalho articulam diretamente relações interpessoais, envolvendo experiências emocionais constantes (MARCHESI, 2008). Neste texto buscamos articulações entre Christophe Dejours, Wanderley Codo, Maurice Tardif, José Gimeno Sacristán, Antonio Nóvoa e Jose Contreras.

Nosso objetivo é desvelar e refletir sobre o cotidiano do trabalhador da educação, o professor. Toma-se como ponto de partida os resultados de um estudo que analisou aspectos referentes à saúde dos docentes da educação básica de sete estados brasileiros (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). Tais achados nos incomodaram e são retomados ao longo do texto. Entendemos que a saúde do trabalhador é uma questão de saúde pública, e o adoecimento do professor um fenômeno social, que representa as manifestações contemporâneas que chegam à escola.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo adota a abordagem qualitativa para desvelar no cotidiano das escolas, manifestações contemporâneas que impactam na saúde e qualidade de vida do(a)s professore(a)s. A partir da metodologia de pesquisas do/no/com cotidiano (FERRAÇO; ALVES, 2015; FERRAÇO, 2004), foram analisadas as narrativas produzidas em diários de 20 estagiário(a)s de Psicologia Escolar de uma Universidade do Sul do Brasil, no período 2017/18. A análise - em andamento - utiliza-se dos pressupostos da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2009).

REFLEXÕES SOBRE TRABALHO, PROFISSÃO DOCENTE E O TRABALHO DO PROFESSOR

De antemão achamos justo explicitar nossa compreensão sobre trabalho e profissão, conceitos estes caros para discutirmos a profissão docente. Trabalho é a realização de uma tarefa, enquanto o que constitui uma profissão é a harmonia de conhecimentos para a realização do trabalho. Portanto, para nós, ser professor é a profissão de um expressivo

grupo de pessoas que realizam as funções ensinantes/ aprendentes, a partir de uma série de conhecimentos que determinamos ciência. Essa profissão é definida por Sarmento (1994) como "o desempenho de uma atividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e, como tal, reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado", e profissionalismo como "o estado de todos quantos manifestam a sua adesão prática às normas resultantes do processo de socialização profissional" (p.38). Assim, os professores formam "um grupo profissional em plena profissionalização" (p.43).

As profissões são formas de os homens viverem juntos seus projetos interdependentes de vida e trabalho, relações nas quais os profissionais desenvolvem suas próprias trajetórias pessoais e profissionais, suas identidades, suas forças de criatividade e originalidade, que afetam as vidas e as práticas de todos com quem se relacionam. Osório Marques (2003) afirma que, no sistema das relações sociais, as relações profissionais ocupam lugar proeminente nas sociedades modernas ao aliarem as configurações específicas das forças produtivas, os avanços das ciências e tecnologias e as intencionalidades políticas de grupos sociais definidos (p.49).

A profissão coloca os homens em determinados sistemas de relações materiais, econômicas, sociais, culturais e éticas e num alto nível de exigência de saber e qualificação técnico-científica específica para campos específicos de atuação. Compreende-se a profissão não apenas como atividade ocupacional do homem, mas como compromisso solidário, autônomo e reflexivo inserido na esfera política da sociedade. O professor é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros, segundo Tardif (2002, p.31).

O trabalho de Montero (2001) traz a ideia do professor como uma pessoa que está num lugar chamado escola, colégio, instituto, faculdade, a ensinar alguma coisa, durante um tempo determinado (p.86-87). Essa ideia tem em conta as experiências escolares prolongadas, sobretudo nos países desenvolvidos, vivida pela grande maioria das pessoas, em instituições de ensino, onde tiveram a oportunidade de encontrar homens e mulheres que aprenderam a chamar e reconhecer como professores.

Essa carga experiencial é mencionada por Tardif (2002), quando se refere que os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante muitos anos, antes mesmo de começar a trabalhar (p.261). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática dos professores, e são essas experiências que pairam no imaginário coletivo, nos dando a ideia de quem é e o que faz o professor.

Na obra de Osório Marques (2003) é possível encontrar que o homem não é por natureza o que é ou deseja ser; por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo; necessita cada homem re-atravessar a história do seu gênero humano e da cultura, para delas fazer-se parte viva e operante (p.41). Nessa perspectiva, o professor busca em sua profissão, possivelmente, respostas às indagações

existenciais de quem está impelido a entender, para melhor realizar as tarefas em que se empenha consigo, com seus alunos, ou mesmo formando outros professores.

Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na ótica de Osório Marques (2003), articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seus saberes sobre si mesmo e seu mundo (p.41). Existem resistências a que se atribua o caráter de profissão à dedicação, tempo pleno e apaixonado, à educação. Para Osório Marques (2003), é comum insistir-se na distinção entre o educador do ser humano e o professor, transmissor de conhecimentos acabados e técnicas instrumentais (p.56-57).

O trabalho do professor foi tradicionalmente visto como missão, vocação ou consciência cívica, tarefa que parece estar acima das necessidades de quem ganha a vida nessa profissão. Não se pode, na realidade, ganhar a vida senão no duplo sentido dessa expressão: garantir as condições da sobrevivência não pode separar-se do realizar os sentidos e valores pelos quais se vive, sob pena de o trabalho, a profissão, converter-se em forma de alienação pessoal e social.

O sentido humano, espiritual, pessoal e social do trabalho não pode, senão como abstração, existir fora das situações concretas e das condições reais do mundo e da vida (OSÓRIO MARQUES, 2003, p.57). Na complexidade do mundo atual, a educação se exige, de acordo com Osório Marques (1988), como atuação proposital, explícita e sistemática de professores com preparo específico, em tarefas peculiares e com dedicação exclusiva (p.155-165). Todo professor deve ser esse profissional apaixonado e especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar. Em obra complexa e tarefa imensa como é a da educação, Osório Marques (2003) nos lembram que nem todos serão iguais ou tudo farão, mas a obra é de todos; as responsabilidades compartilhadas e as competências intercomplementares (p.58).

PROFISSÃO DOCENTE E SUA CONSOLIDAÇÃO

A profissão professor constituiu-se graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Durante o século XIX, consolidou-se uma imagem de professor, que misturou as referências do magistério ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isso envolto num ambiente místico de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregnou-se de acordo com Nóvoa (1992a):

> [...] de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber demais, nem de menos; não devem se misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser

> pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc. (p. 15-16).

A formação de professores é o momento ímpar da socialização e da configuração profissional, mais do que aquisição de técnicas e de conhecimentos. A profissionalização é um processo através do qual nós, trabalhadores, melhoramos nosso estatuto, elevamos nossos rendimentos e aumentamos nosso poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia.

Nóvoa (1992a) nos lembra de que é útil sublinhar quatro elementos do processo de proletarização: "[...] a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral" (p. 24). Essa tendência em separar a concepção da execução trata-se de um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores provocando uma degradação do nosso estatuto e retirando-nos margens importantes de autonomia profissional. Já a tendência da intensificação do trabalho, com uma sobrecarga de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades, leva-nos a seguir por atalhos, obriga-nos a buscar cada vez mais apoio nos especialistas, a esperar que nos digam o que fazer, iniciando um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos (NÓVOA, 1992a).

> A qualidade cede lugar à quantidade. Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores. (APPLE & JUNGCK, 1990, p. 156)

Há uma tendência na formação de professores em ignorar o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade, estimulando uma cultura profissional ao professorado e uma cultura organizacional às escolas. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão cada vez mais importantes.

Esses dois esquecimentos inviabilizam, segundo Nóvoa (1992a) "[...] que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente" (p. 24).

BASE SOCIAL E DEFINIÇÃO DA FUNÇÃO DOCENTE

O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre nós, professores, e nossos alunos, mas também porque enquanto atores refletimos nossa cultura e os contextos sociais a que pertencemos. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas de sua vida.

Os professores possuem, como coletivo social, certo status, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem. Os fatores que configuram o status do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados. Conforme Hoyle (1987) há seis fatores que determinam o prestígio relativo da profissão docente, comparativamente com outras:

> 1) a origem social do grupo, que provem das classes média e baixa; 2) o tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário; 3) a proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado; 4) a qualificação acadêmica de acesso, que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário; 5) o status dos clientes; 6) a relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino. (p. 66-67)

Essa análise nos permite compreender melhor a profissionalidade, na medida em que a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante.

Nesse sentido, é importante repensarmos os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais. A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica.

O conceito de educação e de qualidade na educação tem entendimentos diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem de profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação (SACRISTÁN, 1999).

A educação é objeto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores. Essa diversidade nota-se principalmente em momentos de conflito, nomeadamente entre as expectativas familiares e a ação dos professores.

A evolução da sociedade, conforme Sacristán (1999), "[...] tende a afetar à escola num conjunto cada vez mais alargado de funções, as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, à medida que se tornam dia a dia mais etéreas ou invisíveis" (p. 67). Essa evolução da exigência social, especialmente projetada na escolaridade obrigatória em geral, conduz a uma indefinição de funções. Nessa perspectiva, Sacristán (1999) afirma que:

> As profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam. Será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino? Em termos gerais a resposta é negativa, ainda que a

educação institucionalizada tenda a ser da sua competência (p. 67).

No essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, econômicas, culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado, bem evidente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente (APPLE, 1989).

Nós, professores, não produzimos os conhecimentos que somos chamados a reproduzir, nem determinamos as estratégias práticas da nossa ação pedagógica. Por isso, é muito importante analisarmos o significado de nossa prática educativa e compreendermos suas consequências no âmbito da formação de professores e do estatuto da profissão docente.

ANÁLISE E RESULTADOS: DISCUSSÃO SOBRE SAÚDE E SOFRIMENTO PSÍQUICO EM DOCENTES

Um estudo coordenado por Oliveira e Vieira (2012) fez um retrato do trabalho da educação básica de sete estados brasileiros: Minas Gerais, Espírito Santo, Pará, Rio Grande do Norte, Goiás, Paraná e Santa Catariana. Nesse estudo, também são analisados aspectos referentes à saúde dos docentes. Tal estudo tem como importante indicador, o afastamento constante das atividades laborais por motivo de doença.

Entre os motivos apontados para os afastamentos, aparecem majoritariamente os chamados distúrbios mentais ou transtornos psíquicos 11,7% por estresse e 12, 7% por depressão, ansiedade e nervosismo, seguidos de 11,7% por doenças musculoesqueléticas e 7,9% de problemas na voz entre outros motivos. No campo dos transtornos psíquicos, 8,7% dos docentes informam fazer uso regular de medicamentos para depressão, ansiedade ou nervosismo e 4,5% para alterações no sono. Outra fonte de dados emergiu dos diários de estágio em Psicologia Escolar, no período de 2017/18.

O escopo de 20 diários apresentaram os elementos presentes no cotidiano escolar, instrumentalizando a importância da reflexão sobre a escola hoje. Nesta parceria e cumplicidade entre a psicologia e a educação, a escola é:

> • Considerada o lugar onde ocorrer diferentes processos de aprendizagens, espaço amplo de socialização que busca favorecer experiências e a produção de conhecimento para a vida, integrando crianças e jovens às principais redes sociais importantes para sua formação.
>
> • Compreendida enquanto instituição, ela produz e reproduz as contradições da sociedade na qual se insere, nem sempre assegurando o exercício de uma cidadania ativa.
>
> • Um lugar que não está longe das tensões sociais que apontam para um mundo de fluidez, instantaneidade e consumo. (CFP, 2013, p. 30)

Dos diários ressignificamos a escola na contemporaneidade. Velhos problemas conhecidos da escola, como problemas de aprendizagens e questões de comportamento, uniram-se a outros que - em boa parte - sobrepõem-se como principais demandas. São eles: o sucateamento da cultura escolar, o desrespeito para com a escola e os professores, a falta de condições adequadas para o trabalho, que se expressam na violência na escola e com o professor, a escassez de tempo para planejamentos e formação continuada.

O descaso social e moral da educação, especialmente a pública, mas não distante a privada. Foram observados professores “guerreiros”, mas também cansados. A possibilidade de aposentadoria como uma “pedra de salvação”. Em outra face ainda podemos citar questões que chegam à escola que precisam de prontidão dos professores, sobre estes temos que considerar o bullying escolar, os reflexos do crescente incremento dos processos migratórios que transformam a escola num novo lar para alunos de outras regiões do país e diferentes nacionalidades, a medicalização dos alunos, a violência social, estrutural e até familiar.

É preciso considerar que estes elementos têm reverberado na consequente (falta de) saúde dos professores. Caldas (2012) ao referir-se aos indicadores de saúde dos professores da educação básica, denuncia que nas últimas décadas, o registro de licença do trabalho por motivo de saúde na categoria dos professores, em diferentes países, identificou a maior prevalência de distúrbios mentais quando comparados com outros grupos de doenças comunicadas nas declarações médicas.

A docência é considerada pela Organização Mundial do Trabalho como uma das categorias profissionais mais estressantes. No trabalho docente, estão presentes aspectos potencialmente estressores como: baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão na relação com alunos, excesso de carga-horária e inexpressiva participação nas políticas educacionais.

Segundo Fajardo, Minayo e Moreira (2010) o estresse na profissão docente ocorre porque muitos professores não visualizam perspectivas em seu trabalho, não examinam seu sucesso profissional, sua competência e sua satisfação com a profissão. As autoras ainda apontam que no contexto educacional brasileiro não são raras as vezes que os docentes descrevem sensações de mal-estar e impotência. A questão do amparo ao trabalhador da educação atravessa necessariamente as condições de trabalho. Nessa perspectiva, percebe-se uma discrepância, pois as políticas educacionais têm visado à educação para todos, mas há de se destacar que muitas reformas oriundas dessas políticas interferiram diretamente sobre as condições de trabalho dos docentes.

Na tentativa de garantir a equidade, observasse uma disparidade entre as metas a serem alcançadas e as condições de trabalho. As mudanças ocorridas no fazer docente também estão acompanhadas de uma mudança no status social da própria profissão. Para compreender esse processo, observa-se o sistema estatal que estabelece cada vez mais perdas sobre o plano de carreira e impõe o aumento de atribuições aos docentes frente a

grande demanda diversificada de alunos.

Justificando a necessidade de garantia de acesso, as reformas educacionais se estruturaram de acordo com a demanda capitalista, pois para nortear as reformas, ficou estabelecido um ordenamento onde o docente cumpre um papel de operador que sob a tutela de um administrador, sendo controlado em relação ao tempo, método e diretrizes.

Nesse contexto, o trabalho docente está mais condicionado em atender uma grande demanda diversificada de alunos, onde o foco do processo se torna o ensino e não a aprendizagem. Como pontua Contreras (2012), diante desse quadro, os docentes, assim como a classe operária, perdem em qualificação e vêm reduzido seu trabalho quanto ao desempenho de tarefas isoladas e rotinizadas, sem compreender com maior grau de clareza e crítica o significado do processo. Os docentes também se aproximam da classe operária quando se articulam em sindicatos, associações de classe e coletivos de trabalhadores que visam melhores condições de trabalho e de remuneração.

Além da perda de controle sobre o processo de trabalho, os docentes estão massificados por rotinas estafantes de trabalho devido à baixa remuneração. Na condição de trabalhadores assalariados com baixa remuneração, sentem a necessidade de ampliar sua carga horária de trabalho, muitas vezes se submetendo a sessenta horas semanais.

À GUISA DE CONCLUSÃO

O cotidiano docente é marcado por experiências que marcam a trajetória dos estudantes e que também ressignificam a identidade profissional do professor. É um campo profissional onde a subjetividade dos afetos emerge no cotidiano, em relações diárias, envolvendo na maioria das situações, crianças e jovens em desenvolvimento.

Para esta atividade profissional é preciso contar com a mediação de um profissional tecnicamente capacitado, formado dentro de preceitos acadêmicos e principalmente contar com a capacidade humana de desenvolver a mediação, a expressão do afeto, a paciência e a fé.

O cotidiano docente é um campo permeado por muitas lutas e resistência para a manutenção de uma dignidade profissional, como propõe Certau (2014) o cotidiano se traduz nas maneiras de fazer, constitui essas práticas pelas quais os usuários (docentes) se apropriam do espaço organizado pela produção social, cultural e econômica. É no cotidiano das escolas que os professores operam estratégias de criação e resistência, os cotidianos escolares remetem ao contexto social, no qual se articulam redes de conhecimento e significação, de produção de sentidos para a manutenção nesta atividade profissional (FERRAÇO, SOARES E ALVES, 2018).

Apoiadas nas ideias de Dejours (1987), as autoras Aguiar e Almeida (2011) enfatizam que existe um paradoxo psíquico do trabalho, pois para uns, ele é fonte de equilíbrio e traz consigo o poder de diminuir a carga psíquica; para outros, o trabalho é

vivenciado com sofrimento. Assim, o questionamento que pode ser levantado frente a essa relação é: "como e o que faz o trabalho ser acolhido de maneiras diferentes por diferentes profissionais?". Pensamos que, no caso do docente, a interpretação dada às exigências do cotidiano escolar, o estilo de cada profissional dessa área e o significado que é atribuído aos "agentes estressores" produzem os diferentes graus de sofrimento e a variedade de sintomas que afetam a saúde física e psíquica do professor.

Nossas hipóteses são que o ensino é um trabalho emocional, onde cada docente experimenta emoções diferentes. Outra questão que também merece ser considerada é de que os docentes, através de seus recursos psíquicos, buscam estratégias para manter o equilíbrio psíquico frente às demandas do trabalho. Fatos assim acontecem diariamente no cotidiano da escola e, portanto, as rotinas que se apresentam aos professores são marcadas pela sobrecarga e pelo esforço emocional.

Como tese, sustenta-se que, estes movimentos, que possuem reflexo direto na organização dos processos de trabalho nos quais estão inseridos produzem graves consequências sobre a saúde dos professores, em seus aspectos físicos ou psíquicos. É importante lembrar, também, que a atuação profissional tem seus pressupostos voltados ao aprendizado e domínio das condições materiais para o exercício profissional, como os objetivos postos, as rotinas estabelecidas, as instituições e formas organizativas, os saberes qualificados e as tecnologias necessárias. Pressupostos de uma aprendizagem, mas, sobretudo, pressupostos de uma decidida atuação coletiva no sentido da superação das condições dadas e das imposições de interesses alheios (OSÓRIO MARQUES, 2003, p.48).

Ao entender que solidariedade, autonomia e reflexão estão na base do profissionalismo, é preciso estabelecer espaço para que elas se deem. No entanto, na formação profissional dos professores, não é isso que acontece. A preocupação tem incidido mais sobre uma aquisição de informações e de competências fragmentadas, dirigidas somente para a prática, deixando de lado uma ampla e verdadeira formação cultural.

Nessa mesma linha de entendimento, Sarmento (1994) destaca o perigo de que o profissionalismo docente seja utilizado como um dos dispositivos de retórica da reforma educacional, que objetiva submeter os professores a uma tecnização de seu trabalho, que em última análise determina uma perda de autonomia e desvia os professores da consciência crítica sobre as condições de produção social do trabalho docente (p. 39-40).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosana, R.; ALMEIDA, Sandra, F. C. **Mal-estar na Educação:** O sofrimento psíquico dos professores. Curitiba: Juruá, 2011.

APPLE, Michael W. **Maestros y textos.** Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Paidós/MEC, 1989.

APPLE, Michael W & JUNGCK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control em el aula. **Revista de Educacion.** n. 291, p.149-172, 1990.

CALDAS, Andrea, R. Trabalho docente e saúde: inquietações trazidas pela pesquisa nacional com professores (as) da educação básica. In: OLIVEIRA, Dalila, A.; VIEIRA, Lívia, F. **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CODO, Wanderley**. Educação carinho e trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Conselho Federal de Psicologia**. Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**/Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%C3%AAncias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica.pdf.> Acesso em: 25.01.2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEJOURS, Christophe. **A loucura no trabalho:** estudo de Psicopatologia do Trabalho. São Paulo: Oboré. 1987.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Editora Porto, 2005.

FAJARDO, Indinalva; MINAYO, Maria Cecília; MOREIRA, Carlos Otávio. Educação Escolar e Resiliência: política de educação e a prática docente em diversos meios. **Ensaio.** Rio de Janeiro, vol. 18, nº 69, p. 761-773, 2010.

FERRAÇO, C. E; ALVES, N. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p. 306-316, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2015.v8n3.306316/14761> Acesso em: 25.01.2021.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. Anais da 27ª Reunião da ANPED. CAXAMBU/MG, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_ferraco.pdf> Acesso em: 25.01.2021.

FERRAÇO, Carlos E.; SOARES, Maria Conceição S.; ALVES, Nilda. **Michel Certau e as pesquisas nos/ dos/ com os cotidianos em educação.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

HOYLE, Eric. Teachers' social backgrounds. In: **The international encyclopedia of teaching and teacher education.** Oxford: Pergamon Press, 1987, p. 593-610.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores:** competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992a.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OSÓRIO MARQUES, Mario. **Conhecimento e Educação.** Ijuí: UNIJUÍ, 1988.

______. **A formação do profissional de educação.** 4.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores.** Porto: Editora Porto, 1994.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Os trabalhadores de o seu trabalho. In: CODO, Wanderley. **Educação carinho e trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 89-110.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO: AS TICS COMO MEDIADORAS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/03/2022

Francisco Duarte da Cruz
Instituto de Educação Superior João de Deus – Lisboa (Mestrado em Ciência da Educação)

RESUMO: As tecnologias ocuparam papel relevante no desenvolvimento das sociedades e marcam presença constante em todos os setores e áreas, em ambiente profissional e nos espaços onde se divulgam o conhecimento, as experiências e os saberes. Nesse contexto, inserem-se as escolas, espaço de construção do conhecimento aonde as tecnologias em época de pandemia, assumiu um papel relevante na continuidade do processo ensino-aprendizagem. O presente estudo aborda a temática da educação e novas tecnologias de informação enfocando as TICs como mediadoras do processo ensino-aprendizagem. O objetivo é o de apresentar as TICs como mediadoras do processo ensino-aprendizagem a partir de reflexões sobre a construção do conhecimento através da internet. Trata-se de um estudo de natureza descritiva com abordagem qualitativa. Optou-se pelo recurso da pesquisa bibliográfica como aporte à construção da revisão de literatura. O estudo abriu novos horizontes do saber acerca de educação e novas tecnologias no contexto da construção do conhecimento, desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e transformações na prática pedagógica. Ao final do estudo incorporam-se análises e reflexões acerca da inserção das TIC's no espaços escolares, as dificuldades enfrentadas por alunos e professores em decorrência da utilização das tecnologias como recurso de transmissão de conteúdos e do fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias. Informação. Comunicação. Educação. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: Technologies have played an important role in the development of societies and are constantly present in all sectors and areas, in a professional environment and in spaces where knowledge, experiences and knowledge are disseminated. In this context, schools are inserted, a space for the construction of knowledge where technologies at a time of pandemic assumed a relevant role in the continuity of the teaching-learning process. This study addresses the theme of education and new information technologies focusing on ICTs as mediators of the teaching-learning process. The objective is to present ICTs as mediators of the teaching-learning process based on reflections on the construction of knowledge through the internet. This is a descriptive study with a qualitative approach. We chose to use bibliographic research as a contribution to the construction of the literature review. The study opened new horizons of knowledge about education and new technologies in the context of knowledge construction, development of the teaching-learning process and changes in pedagogical practice. At the end of the study, analyzes and reflections on the insertion of ICTs in school spaces are incorporated, as well as the difficulties faced by students and teachers as a result of the use of technologies as a resource for

transmitting content and teaching.

KEYWORDS: Technologies. Information. Communication. Education. Teaching-learning.

1 I INTRODUÇÃO

Notadamente que as tecnologias ocuparam papel relevante no desenvolvimento das sociedades e marcam presença constante em todos os setores e áreas, em ambiente profissional e nos espaços onde se divulgam o conhecimento, as experiências e os saberes. Nesse contexto, inserem-se as escolas, espaço de construção do conhecimento aonde as tecnologias em época de pandemia, assumiu um papel relevante na continuidade do processo ensino-aprendizagem, nas transformações requeridas às práticas pedagógicas mobilizadas pelos docentes, na forma de transmissão dos conteúdos disciplinares, metodologias de ensino e na participação e envolvimentos dos alunos, de forma que se pudesse constatar, principalmente no campo da educação, no contexto atual, que a sociedade depende dos recursos tecnológicos e os mesmos fazem parte da rotina de todos. Elas fascinam, provocam o lado curioso, desenvolvem conexões entre o conhecimento científico e a educação de maneira a oferecer aprendizagem significativa, movimentando o espaço e ampliando diversos conteúdos, despertando interesses no âmbito das atividades oferecendo novas metodologias de ensino.

Estamos informados que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) possuem uma cooperação dinâmica no procedimento veloz de mudanças no globo terrestre e isso, torna-se uma das provocações encontradas na ação de educar, nos estabelecimentos escolares da administração pública e no exercício profissional dos educadores nos atuais dias, isso tudo, diz respeito a sua disponibilidade acessível e à maneira de sua utilização no exercício aplicável da pedagógica.

O presente estudo aborda a temática da educação e novas tecnologias de informação enfocando as TICs como mediadoras do processo ensino-aprendizagem. O objetivo é o de apresentar as TICs como mediadoras do processo ensino-aprendizagem a partir de reflexões sobre a construção do conhecimento através da internet. Trata-se de um estudo de natureza descritiva com abordagem qualitativa. Optou-se pelo recurso da pesquisa bibliográfica como aporte à construção da revisão de literatura. O estudo abriu novos horizontes do saber acerca de educação e novas tecnologias no contexto da construção do conhecimento, desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e transformações na prática pedagógica. Ao final do estudo incorporam-se análises e reflexões acerca da inserção das TIC's no espaços escolares, as dificuldades enfrentadas por alunos e professores em decorrência da utilização das tecnologias como recurso de transmissão de conteúdos e do fazer pedagógico.

2 | EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O impacto das novas tecnologias de informação e comunicação tem provocado mudanças na educação. Uma das discussões geradas em torno deste aspecto é se o computador é prejudicial ou benéfico para a educação e o comportamento do aluno. Entretanto, não podemos negar que os computadores podem ser grandes aliados na tarefa educacional. Junto com os pais, os professores devem estabelecer limites para uso do computador e da *internet.* Em conformidade com os apontamentos de Bezerra (2017, p.1) "não resta dúvida de que, nos dias de hoje, a utilização de novas formas de interação *on-line* atende às novas necessidades dos alunos", o incentivo à aprendizagem ativa e significativa ao aluno já pode ser comprovada por meio de vários projetos já desenvolvidos em todo pais; é evidente o acesso rápido e eficiente na obtenção de informações relevantes e diversificadas e a melhoria da qualidade da comunicação entre professores e alunos são viabilizadas pelas ferramentas interativas

Há de se considerar os aspectos positivos e significativos da informática e seus recursos como instrumentos facilitadores da aprendizagem, possibilitando uma ampla e vasta coleção de informações de todas as naturezas e áreas, aspecto que vem contribuindo para o grande acesso aos seus meios no ambiente escolar e acadêmico, e facilitando os canais de comunicação entre alunos, professores e pesquisadores. As chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) abriram espaços grandiosos nas escolas, universidades, sociedade e nos diversos segmentos de atividades que são realizadas ou desenvolvidas pelos homens nos mais variados campos de atuação.

Em seus referenciais, Moraes (2019, p. 45) argumenta que "a incorporação das Tecnologias de Comunicação e Informação nos ambientes educacionais provoca um processo de mudança contínua, não permitindo mais uma estagnação das informações, pois as transformações ocorrem dinamicamente e em curto espaço de tempo". As mudanças geram ansiedade na instituição e nos seus membros, porque são tidas como causa de incerteza e põem em discussão rotinas já testadas pela experiência.

A educação e os ambientes educacionais evoluíram e diversificaram em recursos e metodologias e dentre esses se encontram os digitais, entretanto, muito ainda precisa ser feito no sentido de qualificar profissionais da área de educação para orientações precisas sobre as vantagens e desvantagens dos meios, bem como preparar os alunos para a utilização adequada das fontes de informações colocadas à disposição na rede. O "papel da educação deve voltar-se ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e conseqüências" (SAMPAIO; LEITE, 2019, p. 15). Para tanto, percebemos que o profissional da educação necessita manusear recursos das tecnologias da informação e da comunicação para que o auxilie como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem na atuação pedagógica.

O computador pode ser um importante recurso para promover a passagem da

informação ao usuário ou facilitar o processo de construção de conhecimento. No entanto, de acordo com Valente (2019, p. 90) “é necessário entender que qualquer tentativa para analisar os diferentes usos do computador na educação é problemática e pode resultar em uma visão muito simplista sobre o *software* e seu uso. Porém, pode tornar-se um exercício interessante e nos ajudar a entender o papel do computador e como ele pode ser efetivo no processo de construção do conhecimento”.

As novas tecnologias de informações invadiram os espaços acadêmicos e transformaram as rotinas do ambiente e dos alunos através de suas inovações. O saber antes adquirido de forma tradicional e limitada aos referenciais bibliográficos assumiu uma nova postura, aquela onde se pode ter acesso a um ilimitado número de informações ao mesmo tempo e no mesmo local, de forma mais rápida e ágil. Entretanto, mesmo com todas essas inovações, tem que se considerar ainda como elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem a figura marcante e presente do professor.

As novas tecnologias de informação e as tecnologias educacionais de informática promoveram mudanças consideráveis no cenário educacional brasileiro, tanto em nível de escolarização de alunos de ensino fundamental e médio, quanto em nível de ensino superior, principalmente neste contexto. As TICs são ferramentas para que o professor produza meios, que permitam a comunicação, a reflexão e a compreensão da realidade, tendo em vista que essas mídias são necessárias nesta sociedade que se encontra em constante transformação.

O uso das TICs na educação deve ter como objetivo “mediar a construção do processo de conceituação dos alunos, buscando a promoção da aprendizagem e desenvolvendo habilidades importantes para que ele participe da sociedade do conhecimento e não simplesmente facilitando o seu processo de ensino e de aprendizagem” (ALVES, 2014, p. 218). Essa expansão propiciou a criação de novas modalidades de ensino, aspecto que veio a favorecer alunos impossibilitados de frequentar de maneira integral o ambiente de sala de aula, alunos que de escolarização, que necessitavam aperfeiçoar capacidades, especializar níveis, enfim ter acesso ao conhecimento, assim as novas tecnologias de informação abriram espaços para alternativas do ensino e aprendizagem que antes, não se podia imaginar.

São os recursos tecnológicos contribuindo de forma significativa na formação profissional e acadêmica de pessoas que antes, não tinham perspectivas de frequentar ambientes regulares de sala de aula ou de concluírem os seus cursos, levados pelas dificuldades de conciliar trabalho e estudo e pelas exigências do cumprimento de cargas horárias diárias nos ambientes regulares de ensino. Esse sistema vem se consolidando a cada dia e nas últimas duas décadas assumiu lugar de destaque nas instituições de ensino, principalmente as de nível superior, com a abertura de cursos em nível de educação à distância.

O Brasil se encontra em uma fase de consolidação da educação a distância em

todos os setores e níveis de ensino. Depois de uma fase de experimentação, quando houve uma aprendizagem intensa e busca de modelos mais adequados para cada instituição, encontramo-nos em uma fase de amadurecimento, de maior regulação governamental, de maior cuidado com o crescimento, infraestrutura, metodologia de ensino e avaliação. Os modelos predominantes são os de tele-aula, vídeo-aula e *WEB* com maior ou menor apoio local.

"A legislação atual no Brasil privilegia o modelo semipresencial, com acompanhamento dos alunos perto de onde moram (em polos) e mostra desconfiança pelo modelo de acompanhamento online, principalmente em cursos de graduação" (MORAN, 2017, p. 1). Se compararmos com outras realidades que mudaram a história do homem (e dos processos em que se insere), a educação associada às novas tecnologias educacionais de ensino e informática é tão recente, mas, ainda assim já conseguir transformar o mundo. Para uma melhor compreensão dos rumos seguidos pela educação contemporânea e de como os recursos tecnológicos contribuíram com essa evolução, destacam-se modalidades de ensino que utilizam recursos tecnológicos na sua forma de fazer educação e transmitir informações:

- Ensino tutorial ou semipresencial:

É uma modalidade de ensino, na qual professor e aluno atuam no mesmo espaço, mas em tempo distinto. O contato entre seus principais atores é presencial, entretanto variam os "ritmos" permitindo troca de turno. Mas para que ocorra o desenvolvimento dessa modalidade entram em cena outros recursos, os quais ocupam a função de mediadores. Esse modelo começou focando mais a transmissão, a tecnologia de satélite, a multiplicação de polos onde eram instaladas as tele-salas. As aulas são variações de professor falando, com ilustração de apresentações em *PowerPoint*, trechos de vídeo e alguma interação com a lousa digital. Os textos das aulas estão num livro impresso ou digital (CD, DVD ou *Internet*) (CORTELAZZO, 2017).

Os recursos utilizados como mediadores - material impresso, telefone, fax, rádio, CD, DVD, computador, entre outros - ampliam as possibilidades de aproximação entre seus protagonistas, professor-aluno e aluno-aluno (SATO, 2014).

- Ensino à Distância (EAD):

Educação à distância (EAD) é a definição que se dá quando o processo de aprendizagem é exercido sem a frequência regular ao ambiente físico de uma escola, curso ou qualquer instituição educacional. Consiste na midiatização das relações entre docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham (LITWIN, 2011).

Nessa natureza, Maia (2017, p. 5) atesta que "a Educação a Distância (EAD) consiste

da união entre tecnologias de informação e comunicação e conteúdos instrucionais que, para funcionar, depende de envolvimento de alunos, professores, instituições de ensino, empresas e governo". Como a maioria dos municípios brasileiros não tem acesso à educação superior, a EAD emerge nesse cenário como alternativa para preencher essa lacuna.

Nos últimos anos, a Educação a distância (EAD) vem surgindo como uma das mais importantes ferramentas de transmissão do conhecimento e da democratização da informação. A diversidade de recursos tecnológicos e comunicacionais colocados à disposição dos estudantes e professores nos cursos à distância podem colaborar de maneira bastante eficaz na formação e qualificação de profissionais. Os caminhos apontam para a renovação do ensino, formulando uma concepção mais ampla do processo educativo, a fim de atender à demanda da sociedade. No Brasil, a procura por cursos a distância tem aumentado significantemente nos últimos dois anos. Em termos macroeconômicos, o interesse em aumentar, a curto prazo, a escolaridade da população está relacionado a fatores como a globalização da economia, na qual busca-se colocar o país em condições de competitividade no mercado internacional.

O Brasil se encontra em uma fase de consolidação da educação a distância em todos os setores e níveis de ensino. Depois de uma fase de experimentação, em que houve uma aprendizagem intensa e busca de modelos mais adequados para cada instituição, encontramo-nos em uma fase de amadurecimento, de maior regulação governamental, de maior cuidado com o crescimento, infraestrutura, metodologia de ensino e avaliação. Agora nos encontramos numa fase de consolidação do EAD no Brasil, principalmente no Ensino Superior (LITTO, 2019). A educação à distância é política pública, com forte apoio governamental, o que não acontecia no início. Criou-se em 2005 a UAB - órgão do MEC - que gerencia as iniciativas do EAD nas universidades públicas.

Para Gatti (2020, p. 56), "consolida-se uma política mais reguladora no MEC, com decretos e portarias que definem claramente o que é válido ou não. Por exemplo, na graduação é fundamental ter polos perto do aluno, com infraestrutura bem definida e apoio de tutoria presencial".

Assim, em conformidade com o que atesta o autor "a educação à distância mediada por computador e Internet favorece a aprendizagem e a interaprendizagem, quando estimula e oferece recursos para inteirar alunos e professores, através da prática da mediação pedagógica nos ambientes de interação". Essa prática é fundamental para criar as comunidades virtuais de aprendizagem, através do estímulo do aluno para atuar como co-autor desse processo de construção do conhecimento (GATTI, 2020, p. 55).

Se a educação à distância apresenta como característica básica a separação física e, principalmente, temporal entre os processos de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento da tecnologia da comunicação deu novo impulso à EAD, associando as tecnologias tradicionais de comunicação como o rádio e a televisão integrados aos

materiais impressos, o que beneficiou a difusão e a democratização do acesso à educação em diferentes níveis, tendo como resultado ampliação do universo de alunos atendidos, fato que coloca a EAD em lugar de destaque no cenário educacional nesta última década. “A EAD e as novas tecnologias nos impõem aprendizagens correlatas que nos obriga a adaptar nossos métodos pedagógicos para um ambiente que não é a sala de aula” (BELLONI, 2013, p. 4).

2.1 As TICs como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem

O termo Novas Tecnologias é questionado por Sato (2004) que enfatiza que essas tecnologias não são tão novas quanto parecem. Define TICs como um conjunto de ferramentas, suportes e canais para o tratamento e acesso à informação que geram novos modos de expressão, novas formas de acesso e novos modelos de participação e recreação cultural. A introdução das NTICs no contexto educacional abre novas possibilidades, exigindo uma nova postura da escola, do professor e do aluno. Dessa forma, novas competências de ensinar e de aprender, são exigidas do professor diante a introdução das TICs no contexto escolar (SATO, 2014).

A aparição dessas tecnologias no contexto escolar modifica as normas de aquisição do conhecimento, consequentemente, o aluno estará diante de uma diversidade de alternativas propostas pelas TICs. O aluno desenvolverá algo a partir do momento que aprender a manusear as ferramentas - meios de comunicação eletrônica. Como usuário será capaz de aprender a manipular as diversas fontes de informações, as quais ampliarão seus conhecimentos. O novo perfil de escola passa a ser de um lugar que prepara o aluno para o seu futuro, propicia um ensino voltado para o desenvolvimento cientifico e tecnológico, numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (SATO, 2014).

O êxito das TICs no contexto escolar depende essencialmente dos recursos humanos envolvidos com a sua operacionalização. Capacitar o professor para poder incorporá-las em sua prática docente requer programas de qualificação. É preciso formá-lo do mesmo modo que se espera que ele atue. Segundo Valente (2013, p. 320), “as TICs oferecem importantes recursos para facilitar a interação professor-aluno, como a representação de conhecimento e a execução desta representação”. “O professor necessita preparar-se para recriar sua prática, articulando os interesses e necessidades dos alunos, o contexto e a realidade da escola, e a sua intencionalidade pedagógica”.

2.2 A Construção do conhecimento através da internet

Ao usar o computador o aluno deve ser bem orientado para que o uso desse instrumento não interfira em sua socialização. Em meio aos jogos e outros recursos do computador e do mundo virtual, é um dever dos pais e educadores incentivarem os jovens quanto a sua utilização e expor os problemas relacionados ao vício. A informática como recurso pedagógico tem os seus efeitos positivos no cotidiano dos alunos, entretanto,

uma atenção especial deverá ser dada àqueles que buscam transformar a *internet* como a sua única fonte de informações, levados pelas facilidades de acesso e quantidade de informações. Alertas deverão ser feitos no sentido de orientar na escolha dos meios para a informação e onde buscá-los de forma segura.

Devemos ter em mente que, ao falarmos dessa nova geração, por mais que as novas tecnologias sejam novas para nós, os chamados imigrantes digitais, não o é para eles, "os denominados nativos digitais, ou seja, todo aquele que nasceu na era da informática e da utilização da internet de forma global, aderindo de maneira transparente e automática às tecnologias emergentes" (TAGNIN, 2018, p. 2). Nesse contexto, é inegável observarmos que os dispositivos da informática possibilitam o acesso e consequente ampliação dos conhecimentos. Este é um dos motivos pelos quais a educação está sendo beneficiada pela informatização cada vez mais crescente, utilizando a *internet* como um recurso que permite tanto o ensino individualizado como o trabalho cooperativo e em grupo entre alunos.

Percebem-se visivelmente as mudanças e transformações ocorridas na educação e nos ambientes com a introdução da informática e dos seus meios como prática de ensino e pesquisa para alunos e acadêmicos. Essa constatação está centrada nas disciplinas introduzidas nas estruturas e grades curriculares dos níveis fundamental, médio e superior que orientam e preparam os alunos para o acesso como fonte de pesquisa e construção de trabalhos.

Os grandes educadores sempre souberam que aprender não é algo que se faz apenas na sala de aula ou sob a supervisão de professores. Hoje, é por vezes difícil para quem quer satisfazer sua curiosidade ou resolver suas dúvidas, encontrar a informação apropriada. A estrada dará a todos nós acesso a informações aparentemente ilimitadas, a qualquer momento e em qualquer lugar que queiramos. "É uma perspectiva animadora porque colocar essa tecnologia a serviço da educação resultará em benefícios para toda a sociedade" (GATES, 2015, p.231). Assim, o computador vem se destacando principalmente pelo interesse que nos causa através da ampla possibilidade de acesso aos mais diversos tipos de informações. Uma questão a ser considerada, é que nesse sistema do mundo tecnológico, o professor passa a não ser mais o detentor de todo o saber, e sim um orientador, um intermediário entre o aluno e os conhecimentos que a rede pode fornecer e que a máquina organiza.

A informática tem também o poder de entreter mesmo aqueles alunos com dificuldades de comunicação e concentração. Nesse contexto cibernético, ou seja, de criação de redes de comunicação via tecnologias de informática e informação, a internet abre um vasto caminho entre o mundo e aquele que se sente, ou melhor, sentia-se distante de sua própria realidade. Portanto, educar no mundo de hoje é uma tarefa não só das escolas e universidades, mas também da rede mundial de computadores que em muito facilitou o dia-a-dia dos indivíduos. A expansão do uso da *internet* atingiu também a educação, tanto escolas, como nas universidades buscam esse mecanismo para se

tornarem mais acessivelmente públicas.

Diante disso criam páginas na rede com perfil mecânico e semelhante, a maioria demonstra a linha de ensino e o funcionamento da instituição. São mecanismos utilizados pelas instituições de ensino para se tornarem competitivas e sustentáveis em um ambiente tecnológico e inovador, disponibilizando aos seus usuários e parceiros suas possibilidades, vantagens e suporte escolar ou acadêmico. É preciso, então, reconhecer que a *internet,* mesmo de forma não oficial, quer dizer, mesmo que ela não esteja vinculada às propostas pedagógicas de uma instituição, acaba por contribuir para a formação intelectual dos usuários, na medida em que difunde bens simbólicos e organiza, em produtos diversos, as mais distintas interpretações da realidade. Assim, pela penetração que a rede tem no cotidiano das pessoas, a *internet* pode se tornar um recurso de aprendizagem mesmo que os computadores não sejam usados no ambiente escolar.

Hoje já não é mais difícil satisfazer curiosidades e resolver dúvidas de natureza conceitual como era no passado, o que acabava concentrando no papel do professor, detentor de todas as informações e conhecimentos. Na década de 1990, Bill Gates já afirmava que, para encontrar a informação apropriada, não haverá limites com o acesso à *Internet,* e afirmamos que mesmo sem ela, com a agilidade e capacidade de armazenamento dos computadores, uma enciclopédia digital, livros eletrônicos ou um banco de dados bem organizado pelo usuário atento, será o suficiente para encontrar as peças do quebra cabeça (GATES, 2015).

Tanto no ambiente acadêmico, quanto em qualquer outro lugar, a *internet* tem provocado mudanças na comunicação no mundo atual. Em um contexto que envolve as pesquisas e os trabalhos acadêmicos que exigem dos alunos um maior aprofundamento no saber, essa ferramenta que possibilita acesso a uma infinidade de fontes de pesquisa, tornou-se aliada na construção do conhecimento. Universidades e Escolas têm investido na expansão dos seus laboratórios de informática no sentido de propiciar o acesso a um maior número de alunos e pesquisadores ao sistema.

A *internet* vem a cada dia ampliando espaços no universo de pesquisas acadêmicas e a instituições de ensino superior buscam cada vez mais inovar em recursos tecnológicos de forma a possibilitar condições aos seus universitários de acesso a informações complementares que não os deixem limitados somente às pesquisas literárias, bibliográficas e documentais, anteriormente tidas como sustentáculo e suporte fiel na construção dos trabalhos de pesquisa acadêmica, assim, evidentemente não poderia deixar de lado a sua aplicação no campo educacional. Se o foco de estudo deste trabalho está direcionado (em seus diversos segmentos) à construção do conhecimento através da informática e dos seus diversos meios e formas de contribuição nas atividades acadêmicas, busca-se utilizar a internet no contexto de novas tecnologias aplicadas ao aprendizado onde o aluno poderá ampliar suas fontes de pesquisa e enriquecer o seu trabalho.

Almeida (2018, p. 331) afirma que “os ambientes digitais de aprendizagem são

sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação". Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

Ainda se cordo com o que afirma Almeida (2018, p.334) "no ensino superior há uma concepção de valorizar a transmissão de informações, experiências, técnicas para a formação de novos profissionais, mantendo um método tradicional de ensino, onde se espera que os alunos demonstrem comportamentos esperados". Um paradigma de ensino que não podemos aceitar no momento atual dentro do ensino superior no Brasil.

Em seus referenciais, Valente (2013, p. 426), "o profissional da educação, para atuar nesse novo cenário, necessita rever algumas ações educacionais até então utilizadas em sala de aula, bem como refletir sobre o tipo de educação que foi caracterizada em sua formação acadêmica", para que não seja mais exaltada somente a prática de transmitir o conteúdo, nem mesmo que seus conhecimentos estejam prontos e acabados, mas agrupá-los para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

A construção do conhecimento através da informática nos leva a perceber que a *internet* constitui-se em um meio muito utilizado por alunos universitários na elaboração de trabalhos acadêmicos, de pesquisa e nos trabalhos de conclusão de curso. Essa perspectiva se insere principalmente no contexto em que as pesquisas acadêmicas exigem cada vez mais aprofundamento nas informações e relatórios de diversas fontes.

A realidade encontrada no cotidiano das instituições de ensino superior no Brasil (seja pública ou particular) apresenta um cenário constituído por alunos que aprenderam a conviver, pesquisar e inovar na construção de trabalhos acadêmicos tendo como ferramenta de trabalho a informática e seus diversos recursos e o que se percebe é que a cada dia que passa mais alunos procuram esses meios, levando em consideração a facilidade de acesso e a riqueza de informações que se encontram disponíveis nos *sites.*

Essa realidade não envolve somente os alunos das universidades e faculdades, mas também os professores que deverão adaptar-se às constantes mudanças de cenário, reformulando práticas docentes no sentido de orientar seus alunos sobre a forma correta de pesquisar, reconstruir textos, reformular idéias, desenvolver a capacidade de construir o conhecimento, através das informações que se apresentam construídas diante de cada um deles.

As novas tecnologias de aprendizagem apresentam-se como um mecanismo de aprendizagem e do conhecimento onde a professores e alunos são oferecidas as possibilidades da pesquisa, da interação e da ampliação de espaços culturais e tecnológicos. A utilização das Novas Tecnologias da Comunicação e Educação (NTICs) em uma perspectiva educacional, vinculando-as no processo de ensino-aprendizagem, fazem com que os alunos consigam construir uma consciência voltada ao crescimento e

construção do conhecimento, bem como compreender que vivemos em uma sociedade que faz com que as pessoas se tornem criativas, autônomas, que trabalhem em grupo, e que possuam a disponibilidade de estabelecer contatos e relacionamentos globais, para que ocorra assim uma educação focada à “cidadania global” (LÉVY, 1998).

A informática aplicada à educação exige preparo e qualificação profissional dos envolvidos com o processo ensino-aprendizagem no sentido de que sejam absorvidos dos recursos o máximo de proveito em benefício da construção do conhecimento, das mudanças de práticas e da qualidade do ensino. A disciplina de Informática constante nas estruturas curriculares dos diversos cursos superiores coloca a *internet* no contexto de novas tecnologias aplicadas ao aprendizado onde o aluno prepara-se para utilizar os diversos meios e instrumentos de acesso que possibilitem um espaço maior de aprendizagem. A *internet* utilizada no contexto educacional usada com seus recursos como *chats, e-mails,* fórum de debates, criação de páginas ou sites com fins pedagógicos, teleconferência, etc., contribui de alguma forma no processo de formação acadêmica.

Nesse sentido, as novas tecnologias tiveram grande impacto sobre a educação desenvolvida nos dias atuais, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e, especialmente, novas relações entre professor e aluno. Nesse contexto, as atividades de ensino devem se apoiar na interatividade, nos trabalhos em equipe e na colaboração para auxiliar na motivação dos alunos da geração *Internet.* Os ambientes virtuais de aprendizagem possuem, em sua maioria, ferramentas e recursos diversos que propiciam a adoção desses itens na ação didático-pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem, empregando, ainda, o construtivismo, ou seja, pela interação do indivíduo com o meio físico e social.

O computador tornou-se um instrumento indispensável no cotidiano de alunos, nas salas de aulas, nos ambientes escolares e acadêmicos, levando-se em consideração não somente a facilidade de acesso às informações, mas também, pela aproximação com o mundo virtual, com as histórias, com os fatos. Percebemos em nossas escolas que deixamos as pesadas enciclopédias de lado e as substituímos pelas enciclopédias digitalizadas e pela consulta a portais acadêmicos virtuais.

CONCLUSÃO

Ao concluir-se este estudo reporta-se ao entendimento de que as novas tecnologias de comunicação levam a educação a uma nova dimensão. Esta nova dimensão é a capacidade de encontrar uma lógica dentro do vasto campo de informações que muitas vezes possuímos e organizá-las numa síntese coerente das informações dentro de uma área de conhecimento. As novas tecnologias de informação e comunicação têm colocado recursos como o computador, a Internet e todas as suas ferramentas a serviço da educação. A tendência atual é aliar tecnologia à educação e, em virtude desta nova realidade, torna-se

cada vez mais necessária a implementação de uma nova cultura docente e discente nas instituições educacionais no Brasil.

Com o estudo percebeu-se que a aplicação das novas tecnologias na educação implica numa revolução tão intensa nos paradigmas educacionais atuais, que poderá levar a uma evolução na metodologia do ensino presencial, caracterizando-se, portanto, numa oportunidade ímpar para as instituições de ensino e os professores repensarem a prática de ensino e aprendizagem, assim, podem-se observar as diversas alternativas de ensino que surgem a cada instante, influenciadas pelas novas tecnologias de informação e educação.

Os referenciais que serviram como aporte à construção do marco teórico conduziram ao entendimento de que a utilização dos atuais recursos de aprendizagem, o sucesso no uso das ferramentas da Informática depende da capacidade de dominar o básico e depois, gradualmente, expandir o conhecimento por meio de atividades práticas. Colocar computadores nas faculdades não quer dizer informatizar a educação, mas introduzir a informática como ferramenta de ensino dentro e fora da sala de aula. A informática e seus meios só viriam complementar uma estrutura sólida já constituída com amparo para a ensino e pesquisa realizados no ambiente externo às escolas e universidades.

Reporta-se também ao fato de que a utilização do computador como recurso de auxílio na construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula deve tornar-se uma realidade nossa, já que basta olhar para ver que a *Internet* está hoje possibilitando a troca de informações, serviços e outras atividades.

Ao final, torna-se relevante assinalar que uma consideração fundamental é que o computador torne-se um dos recursos mediadores de uma aprendizagem dinâmica, não substituindo o professor, mas auxiliando-o como ferramenta interativa na construção da aprendizagem.

Conclui-se com a assertiva de que diante dessas exigências que requerem a mudança de paradigmas dos dois atores principais desse contexto, a prática pedagógica contemporânea deve ser inovadora, oportunizando a busca do desenvolvimento de competências necessárias à formação de uma adequada identidade profissional e pessoal, de modo que docente e discente se tornem sujeitos autônomos e responsáveis no processo de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez, 2018.

ALVES, N. “Imagens de tecnologias nos cotidianos das escolas, discutindo a relação “local universal.” *In:* ROMANOWSKI *et al.* (Org.). **Conhecimento, diversidade, mídias e tecnologias na educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25. Curitiba: Champagnat, 2014.

BELLONI, Maria L. **Educação à Distância.** 3 Ed.. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

BEZERRA, Edson Alves. A Educação e as novas tecnologias. **Educaç@o & Tecnologia.** Brito964, 20017 wordpress.com/ Acesso em 04/01/2021.

CORTELAZZO, Iolanda *et al.* **Cursos de Graduação a distância: inclusão e qualidade.** Rio de Janeiro: ABED, 2017.

GATES, Bill. **A estrada do futuro***.* São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GATTI, B. **A Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação***.* 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

LÉVY, P. **A máquina Universo: Criação Cognição e Cultura Informática.** [Trad. Bruno Charles Magne]. Porto Alegre: ArteMed, 2018.

LITTO, Frederick e FORMIGA, Marcos (orgs). **Educação à distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2019.

LITWIN, Edith. Das Tradições à Virtualidade. *In.* **Educação à Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2011.

MAIA M. Educação à Distância*. In:* **Revista GV-Executivo**. Volume 6, nº 5, setembro-outubro. Goiania: Editora Alternativa, 2017.

MORAES, M. C. Novas tendências para o uso das Tecnologias da Informação na Educação *In* FAZENDA, I. C. A. et AL. **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2019.

MORAN, J.M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Dialoga Educacional.** *4*(12). 1, 2017.

SAMPAIO, M. N.; Leite, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

SATO, Angel-Pio Gonzáles. ***Mas alládel curriculum: laeducación ante el reto de lasnuevas tecnologias de lainformación y lacomunicación*** Disponibleenhttp://noguera.fceap.urv.es/apgs.apgs.htm, 2007. Acesso em 27/12/21.

TAGNIN, Fábio. **Computação 1 a 1: o desafio de guiar os nativos digitais***.* Blog de Educação digital da Intel. Disponível em: http://blogs.intel.com/educacaodigital/2008/07/computacao_1_a_1_o_desafio_de_guiar_os_nativos_digitais.php > Publicado em: 18 jul 2018.

VALENTE, J. A. Desenvolvendo projetos usando as tecnologias da informação e comunicação: criando oportunidades para a construção do conhecimento: Teoria e Prática da Educação**.** Maringá, v.6, n.14. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n. 2, p. 25-34, 2013.

CAPÍTULO 5

INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 20/01/2021

Jiuliana Ferreira Florentino
Universidade Federal de Jataí
Jataí- Goiás
http://lattes.cnpq.br/8340064611217869

Vanderlei Balbino da Costa
Universidade Federal de Jataí
Jataí – Goiás
http://lattes.cnpq.br/9675106511430204

RESUMO: A reflexão proposta nesse ensaio tem a finalidade de discutir à luz da literatura o progresso da história da educação brasileira, as correntes pedagógicas predominantes em determinados períodos e de que forma os processos educativos direcionam à inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar. Alçamos os questionamentos: Como ocorreram os processos de instauração das correntes pedagógicas predominantes no Brasil? De que maneira os processos de inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar se legitimaram? Objetivamos identificar nesse ensaio, como educação brasileira foi organizada em determinados períodos históricos; identificar as concepções e teorias pedagógicas predominantes em diferentes períodos e contextos históricos; analisar os fatores que impulsionaram a inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar. Fundamentamos nossas reflexões em Freire (1981), Saviani (1999;2011;2019;2021), Kassar (2011), Mendes (2006), dentre outros. Consideramos que historicamente as tentativas de incluir pessoas com deficiência em ambiente escolar, estiveram associadas as tendências pedagógicas de cada período, uma vez que cada tendência traz propostas de desenvolvimento educativo, buscando atender as necessidades da sociedade da economia daquele período.
PALAVRAS – CHAVE: Teorias da educação. Deficiência. Inclusão escolar.

INFLUENCES OF BRAZILIAN PEDAGOGICAL THINKING IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL POLICIES

ABSTRACT: The reflection proposed in this essay aims to discuss in the light of the literature the progress of the history of Brazilian education, the pedagogical currents prevalente in certain periods and how educational processes direct the inclusion of people with disabilities in the school environment. We raised the questions: How did the processes of establishment of the predominant pedagogical currents in Brazil occur? How were the processes of inclusion of people with disabilities in the school environment legitimized? We intend to identify in this essay how Brazilian education was organized in certain historical periods; identify the predominant pedagogical conceptions and theories in different periods and historical contexts; to analyze the factors that boosted the inclusion of people with disabilities in the school environment. We base our reflections on Freire (1981), Saviani (1999;2011;2019;2021), Kassar (2011), Mendes (2006), among others. We consider that

historically the attempts to include people with disabilities in the school environment, were associated with the pedagogical trends of each period, since each trend brings proposals for educational development, seeking to meet the needs of the society of the economy of that period.
KEYWORDS: Theories education. Deficiency. School inclusion.

1 I INTRODUÇÃO

Este ensaio, é produto da disciplina “Pensamento Educacional”, cursada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí/GO, e tem por objetivo analisar como os processos de inclusão de pessoas com deficiência estão inseridos no pensamento educacional brasileiro em um contexto histórico.

Nessa perspectiva, justificamos esse ensaio pela necessidade de melhor compreensão do atual contexto educacional, porquanto faz-se necessário conhecer o progresso da história da educação brasileira, e as correntes pedagógicas predominantes em determinados períodos.

Em virtude das reflexões a respeito do pensamento educacional brasileiro e da inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar alçamos os seguintes questionamentos:

Como ocorreram os processos de instauração das correntes pedagógicas predominantes no Brasil? De que maneira os processos de inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar se legitimaram?

Objetivamos identificar nesse ensaio, como educação brasileira foi organizada em determinados períodos históricos; identificar as concepções pedagógicas predominantes em diferentes períodos e contextos históricos; analisar os fatores que impulsionaram a inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar.

2 I MÉTODO

Nossa opção nesse estudo priorizou a pesquisa qualitativa. Para tanto, apoiamos em Lüdke e André (1986), ao pontuar que: “[...] Pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]”. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 11). Considerando as abordagens teóricas utilizadas na elaboração do estudo, demos ênfase aos estudos exploratórios. Quanto aos procedimentos, apoiamos em artigos de reflexão e obras que discutem a educação brasileira em diferentes períodos históricos.

O primeiro procedimento metodológico se consubstanciou em realizar um levantamento de todas as obras disponibilizadas durante o curso da disciplina “Pensamento Educacional”.

O segundo procedimento metodológico adotado foi a revisão de literatura relativa à

essa relevante temática, priorizamos nessa revisão artigos, teses e livros que discorreram sobre o pensamento educacional brasileiro e sobre a inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar.

3 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As primeiras instituições de ensino brasileiras foram implantadas a partir de 1549 pelos jesuítas, sendo subsidiadas pela coroa portuguesa por meio do estatuto da Redízima, “mediante a qual um décimo da receita obtida pela coroa portuguesa na colônia era destinada à manutenção dos colégios jesuítas” (SAVIANI, 2005, p.4). O mesmo autor afirma que, por aproximadamente 200 anos, a pedagogia hegemônica de referência foi a católica, igreja e coroa portuguesa se aliaram para desenvolver na terra “descoberta” um trabalho pedagógico de alfabetização dos filhos das elites que habitavam essas terras e catequização dos povos nativos.

O plano de ensino dessa primeira forma de política educacional vigente no Brasil, destinava aos nativos indígenas aprendizado da língua portuguesa, doutrinação cristã, música instrumental e conhecimentos agrícolas, enquanto para os filhos dos colonos, eram ofertadas aulas de gramática latina, uma vez que realizariam seus estudos superiores na Universidade de Coimbra, na Europa (SAVIANI, 2005).

Apesar dessa pedagogia denominada brasílica, liderada pelo Pe. Manuel da Nóbrega considerar as especificidades da Colônia, sua aplicação foi inconsistente e houve divergências entre os jesuítas, fator que culminou na derrocada dessa primeira modalidade de política educacional, a qual foi substituída pela pedagogia jesuítica de 1599 a 1759, sendo implementado o Ratio Studiorium, o qual se tratava um plano adotado por todos os colégios jesuítas, porém o acesso as instruções era privilégio das elites. Os indígenas, as mulheres, os negros, pardos e escravos ficaram a margem do plano de educação, já que o acesso ao ensino era direito da minoria.

A origem da educação brasileira é marcada por processos de segregação, nossa política educacional já começa precária em razão da má conduta e das decisões equivocadas dos primeiros dirigentes. De acordo com Saviani (2005), “as ideias pedagógicas expressas no Ratio correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como Pedagogia Tradicional”. (SAVIANI, 2005, p. 6). Nessa concepção pedagógica, Saviani (1999) identifica os marginalizados como aqueles que não tem esclarecimento, que são ignorantes.

Penso ser necessário ressaltar que neste período, nem se falava em educação especial, uma vez que as pessoas com deficiência ainda não eram incluídas no sistema educativo e recebiam atendimento clínico e terapêutico em instituições filantrópicas, Rocha, Reis e Costa (2020) assinalam que “foi no descortinar do século XVIII, em plena era das ideias iluministas, [...] que esses seres indesejáveis pela sociedade passaram a ser objeto de estudo da medicina, que os viam como doentes e necessitados de tratamento”.

(ROCHA, REIS E COSTA, 2020, p. 876)

A partir de 1759, as reformas pombalinas, guiadas por Marques de Pombal, começaram a ser implementadas, essas ideias pedagógicas foram propostas por meio de uma nova orientação católica, baseadas na laicidade e na instrução do Estado, inspiradas no iluminismo, excluindo os jesuítas dos processos educativos, Monti (2018) aponta que de acordo com o pensamento iluminista " o Estado engajar-se-ia na implantação, consolidação e manutenção da educação da população, tornando-a útil ao império português". (MONTI, 2018, p. 78)

A educação pública promovida pelo pombalismo pode ser denominada de educação pública estatal confessional pois a era dirigida pela política estatal, a qual conservava uma religião oficial. A ideia central da reforma era mitigar o poder político que a igreja católica exercia na colônia, além de realizar constantes reformulações nos sistemas educativos, sendo a primeira forma de abordagem pedagógica as aulas régias, posteriormente o ensino ativo e na sequência das reformas o ensino intuitivo.

Embora não sendo prioridade da coroa portuguesa na colônia, registra-se que nesse período, além do atendimento clínico e especializado, incluiu-se a educação escolar para as pessoas com deficiência. A década de 1850 é marcada pela fundação de Instituições assistenciais às pessoas com deficiência, a exemplo do Instituto dos Meninos Cegos, instaurado em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, Mantoan (2011) aponta que essa forma de ensino só foi instituída oficialmente no Brasil no início dos anos 1860 com a denominação de "educação de excepcionais".

Com o advento da república, mais precisamente em 1930, emerge uma nova concepção pedagógica, em um movimento denominado escolanovista, no sentido de contestar o poder das oligarquias. "A disputa com o grupo católico revela-se acirrada, expressando um rigoroso equilíbrio de forças até meados da década de 1940". (SAVIANI, 2019, p.15)

Anísio Teixeira, um dos grandes nomes do movimento escolanovista, torna-se propagador das ideias pedagógicas de John Dewey no Brasil, e adequa a Escola Nova as necessidades da sociedade capitalista, formando para o trabalho pré-determinado pelo mercado econômico, geralmente trabalho braçal para o proletariado e intelectual para as elites.

Dentre as propostas de mudança estava a obrigatoriedade do estado em ofertar uma educação laica e gratuita para todos e substituir a pedagogia tradicional por um ensino ativo. Além disso Vidal (2013), aponta que o manifesto dos pioneiros da educação nova defendia a escola "única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento nas relações sociais[...] e na organização científica da escola". (VIDAL, 2013, p. 579),

Nesse cenário, a sociedade burguesa liberal esquematizava um projeto hegemônico, no qual o ideário escolanovista era a implementação de uma escola para todos, com o intuito

de doutrinar o proletariado, pois com o surgimento da Escola Nova, “se tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta”. (SAVIANI, 1999, p.63). De acordo com Saviani (1999), essa concepção pedagógica trata o marginalizado como aquele que é rejeitado, que não faz parte de um grupo ou não se integra na sociedade.

Historicamente penso ser, relevante afirmar que a primeira metade do século XX foi marcada por movimentos sociais, privados e assistenciais às pessoas com deficiência, famílias dirigiam instituições que ofertavam atendimento clínico, terapêutico e escolar, como o Instituto Pestalozzi fundado em 1926, e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, fundada em 1954.

O pensamento educacional da época, nos revela que em meio ao movimento escolanovista, Paulo Freire, pautado na dialogicidade, propôs uma educação emancipatória, com base realista: que parte da realidade dos educandos como sujeitos históricos, o que proporciona o desenvolvimento da interação social e conhecimento coletivo; crítica: na qual se busca ter um olhar crítico sobre a realidade, e que ao observar os fenômenos de injustiça, procure identificar as suas causas; política: uma vez que ao criticar os problemas da realidade, educadores e educandos, se posicionam no mundo e desenvolvem consciência crítica perante os problemas da realidade. Paulo Freire também propõe que se provoque uma prática transformadora para resolver problemas, essa ação é uma pensa-ação, é uma prática de pensar agindo e de agir pensando, é uma práxis, que promove a transformação da realidade do estudante e consequentemente sua emancipação enquanto sujeito. (FREIRE, 1981).

O pensamento Freireano fez perceber que a década de 1960 estava passando por um processo de expansão em diversos segmentos sociais e reitera que “ a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular de nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico”. (SAVIANI, 2019, p.335).

Nesse período (1960), também ressaltamos que em um cenário mundial de constantes transformações políticas, econômicas, educacionais e culturais, os movimentos pelos direitos humanos conquistaram espaço na sociedade brasileira. Os processos de segregação, marginalização e institucionalização começaram a ser substituídos por processos de integração, “[...] ações políticas de diferentes grupos organizados, de portadores de deficiências, pais e profissionais, que passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações”. (MENDES, 2006, p. 388). Além disso, impulsionados pela crise financeira mundial, dirigentes entenderam que seria oportuno integrar essas pessoas com o objetivo de economizar recursos públicos. (MENDES, 2006).

A partir de 1969 com a crise da pedagogia nova o sistema educacional é adequado a nova realidade instaurada no Brasil após o golpe do Regime Militar de 1964, a escola foi

ajustada para atender as necessidades do mercado econômico e da lógica neoliberal, tendo como predominância a pedagogia tecnicista, em um contexto de pedagogias produtivistas, as quais perduram até o momento atual, século XXI. Saviani (2005), assinala que essa tendência pedagógica buscou inspiração na "teoria do capital humano".[1]

De acordo com Saviani (1999) "a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico". (SAVIANI, 1999, p. 26)

A pedagogia tecnicista opera na reprodução dos conteúdos visando o preparo para o mercado de trabalho, os estudantes são treinados para serem produtivos e aptos a realizarem as suas funções atendendo ao sistema liberal, assim o estado garante a manutenção da hegemonia dominante. Nessa tendência pedagógica, a escola tem a incumbência de realizar um treinamento satisfatório para que cada estudante esteja apto a realizar as suas funções de forma eficiente dentro do sistema, portanto é necessário aprender a fazer, em um processo de ensino com foco na técnica, posto que, quando se controla o processo, se controla os resultados. Nessa perspectiva pedagógica, o marginalizado é aquele que não produz, o ineficiente.

Neste sentido, circundada pelo neoliberalismo, Saviani (2005) afirma que a pedagogia tecnicista projetou o trabalho pedagógico, assemelhando-o ao trabalho fabril, sendo que o principal elemento nessa forma pedagógica "passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária" (SAVIANI, 2005, p. 24).

Assim, inferimos que as pedagogias tradicional, nova e tecnicista, englobam as teorias não-críticas apresentadas por Saviani, as quais ambicionam resolver o problema da marginalidade acreditando que por meio da educação escolar a sociedade será transformada, porém o que de fato observamos é que a escola sendo o reflexo da sociedade, apenas reproduz o que a estrutura social dominante impõe.

As décadas de 1970 e 1980, trazem mudanças no processo de participação das pessoas com deficiência na sociedade e na educação, no qual as escolas comuns passam a receber estudantes com deficiências em salas especiais. Ainda no regime militar, no ano de 1973, cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A Educação Especial a ser implantada deveria ter aspectos desenvolvimentistas, da mesma forma que a pedagogia tecnicista, tendo como fundamento a Teoria do Capital Humano.

Salientamos que no Brasil esse movimento foi influenciado pelos EUA, que após a 2ª Guerra Mundial, ofereceu a possibilidade de mulheres e pessoas com deficiências trabalharem em fábricas, substituindo os trabalhadores que haviam sido mutilados ou mortos na guerra. Assim, evidenciamos que não houve a intenção de ofertar educação para

1 A versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado. (SAVIANI, 2005, p. 21)

incluir e humanizar, tampouco promover igualdade social, mas para servir ao capital, sendo a escola apenas um instrumento para formar mão de obra a ser explorada.

Simultaneamente a predominância da pedagogia tecnicista, surge na década de 1970 reflexões sobre as concepções pedagógicas contra hegemônicas, denominadas por Saviani de teorias crítico reprodutivistas, o qual depreende que a educação só pode ser compreendida a partir de seus condicionantes sociais, ou seja a escola reproduz a sociedade na qual está inserida, portanto o oposto do que trazem as teorias não críticas.

De acordo com Saviani (1999), algumas teorias se destacaram no grupo das tendências crítico-reprodutivistas, a exemplo da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a qual é determinada por um sistema de ensino dominante, por meio da imposição de uma ação pedagógica da cultura dominante, nessa teoria, marginalizados são os grupos dominados, e a educação reforça essa marginalidade, uma vez que é instrumento de dominação cultural e reproduz a estrutura das relações de força. Outra teoria é a da escola enquanto aparelho ideológico de estado, a qual interpreta a escola como instrumento de reprodução da sociedade capitalista, sendo marginalizada a classe trabalhadora que além de tudo é expropriada pelo sistema capitalista. A teoria da escola dualista, por sua vez, esclarece que a escola corresponde a divisão da sociedade em burguesia e proletariado, formando força de trabalho e "inculcando" nos estudantes a ideologia burguesa e impedindo o desenvolvimento da ideologia do proletariado, além de ser um fator de marginalização convertendo trabalhadores em marginais ao impedir a revolução do proletariado.

A partir da década de 1980 segue-se um conjunto de ações e reformas no âmbito do sistema político, social, educativo, científico, no qual continua-se evidenciando propostas pedagógicas contra hegemônicas. Nesse contexto, Saviani (2019), faz referência a concepção libertadora e popular proposta por Paulo Freire, a pedagogia da prática almejada por Oder e Miguel Arroyo, a qual infere que o ato pedagógico também é um ato político, e que a valorização dos saberes sociais possibilita o êxito dos processos de ensino e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, proposta por José Carlos Libâneo, a qual manifesta que o papel da escola é trazer os conteúdos atualizados, condizentes com a realidade dos estudantes sem dissocia-los de suas vivências sociais. " Trata-se de uma escola capaz de articular, no seu currículo [...] interfaces pedagógico-didáticas entre o conhecimento dos conceitos científicos providos pela escola e as formas de conhecimento local e cotidiano trazidas das condições de vida". (LIBÂNEO, 2018, p. 82).

Em seus escritos, Saviani também apresenta uma proposta contra hegemônica, a qual ele denomina, no ano de 1984, de pedagogia histórico crítica, cuja proposta nasce da necessidade de uma teoria que fosse além das teorias não críticas e das critico reprodutivistas.

O problema crucial que na avaliação contribui de forma negativa para o pensamento educacional da época, foi a ascensão do neoliberalismo na década de 1990, o qual traz

propostas de mudanças educacionais no sentido de atender ao mercado global e ao capitalismo ascendente, nesse contexto Saviani (2011), afirma que houve um retrocesso nos movimentos progressistas, o que resultou em fortalecimento da pedagogia histórico crítica, mesmo que em forma de resistência.

A finalidade da pedagogia histórico crítica é ofertar aos estudantes acesso aos conhecimentos sistematizados e científicos, partindo do conhecimento empírico desses estudantes, incentivando-os e respeitando seu tempo de aprendizagem.

Inspirado nas teorias marxistas e no materialismo histórico dialético, que considera os sujeitos a partir dos condicionantes históricos e de suas condições materiais, as quais são dinâmicas e estão em contínua mudança, Saviani considera que a Pedagogia Histórico-Crítica, trata-se de:

> [...] uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética[...] consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação" [...] , tornando-a histórica (SAVIANI, 2011, p.79-80)

Saviani, afirma que a escola em uma perspectiva crítica da educação deve ser ambiente de luta contra a marginalidade, e comprometida com a melhor qualidade de ensino dentro das possibilidades atuais, "de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes". (SAVIANI, 1999, p. 42).

Nesse contexto, podemos compreender que a década de 1990, foi determinante para a elaboração de políticas públicas educacionais que atendam a sociedade da economia do conhecimento.

Estudos revelam que em 1990, o Brasil encontrava-se entre os países que tinham o maior índice de analfabetismo, portanto precisou realizar programas e ações para melhorar essa situação, e se tornar competitivo no mercado internacional. No intuito de receber recursos internacionais, o país buscou estabelecer política públicas educativas adequadas para atender ao projeto neoliberal que atendessem a convenção internacional realizada em Jomtien – Tailândia (1990), da qual originou a 'Declaração Mundial de Educação para Todos' contando com a colaboração da Unesco, Banco Mundial, FMI, dentre outros organismos internacionais.

Inferimos que a literatura, em geral, aponta que os acordos assinados nas convenções internacionais no final do século vinte, impulsionaram a formulação de legislações específicas no Brasil para o atendimento educacional às pessoas com deficiência, provocando avanços no que se refere à elaboração de políticas públicas. "Desde 2003, documentos oriundos do Governo Federal passaram a anunciar a implantação do que se tem denominado de sistemas educacionais inclusivos". (KASSAR, 2011, p. 53).

Entretanto, Mendes (2006) indica que essa seria uma versão romantizada da história e que de fato essas discussões tiveram início nos Estados Unidos e "por força de

penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990". (MENDES, 2006, p.391).

Mesmo com algumas dissidências à luz da literatura, o fato é que os debates acerca da inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar se intensificaram ao longo do século vinte e um, assinalando a necessidade do poder público regulamentar e implementar sistemas educacionais inclusivos.

4 I CONSIDERAÇÕES

Nesse cenário compreendemos que as teorias educacionais e as abordagens pedagógicas foram relacionadas a sociedade de cada época e as constantes transformações sociais, as quais despertaram a necessidade de se repensar os processos educativos e a real intencionalidade da escola.

Evidenciou-se que historicamente as tentativas de incluir pessoas com deficiência em ambiente escolar, estiveram associadas as tendências pedagógicas de cada período, uma vez que cada tendência traz propostas de desenvolvimento educativo, buscando atender as necessidades da sociedade da economia daquele período.

Consideramos essencial compreender que o processo formativo não se resume em transmitir conhecimento e treinar para o desenvolvimento de competências específicas e que precisamos implementar uma educação crítica e histórica, que trabalhe uma visão dialética na relação do ser humano com a sociedade e a natureza, que se constitua como prática de liberdade e que seja humana.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. ed. esp**., Marília, v.17, p.41-58, ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt. Acesso em: 04 mai. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos (org.). POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E ESCOLA: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. Cap. 2. p. 44-87. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Politicas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. Unicamp. 2011. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm. Acesso em: 07 ago. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l*], v. 11, n. 33, p. 387-556, dez. 2006.Disponíve em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/abstract/?lang=pt. Acesso em: 02 mai. 2021.

MONTI, Edinardo Monteiro Gonzaga do. Aulas régias: luz que emana do trono. **Quaestio**: Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73-89, abr. 2018. Quadrimestral. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3065. Acesso em: 04 out. 2021

ROCHA, Leonor Paniago; REIS, Marlene Barbosa de Freitas.; COSTA, Vanderlei Balbino da. Educação especial e inclusão: diálogos sobre pesquisa, políticas e práticas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 872–883, mar. 2020. Trimestral. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13501. Acesso em: 23 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev.Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed.- Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na História da Educação brasileira. 2005. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo_0.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/L9NXYsJMYvyRSvPfPxZRgSq/?lang=pt. Acesso em: 24 set. 2021.

CAPÍTULO 6

AS AULAS DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPO DE PANDEMIA: DA TRANSMISSÃO-ASSIMILAÇÃO PARA A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

Data de aceite: 01/03/2022

Claudia Lorena Juliato Araujo
Faculdade Estácio de Curitiba
Curitiba – Paraná
http://lattes.cnpq.br/2147318483001983

Pura Lúcia Oliver Martins
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba – Paraná
http://lattes.cnpq.br/4606246142841972

RESUMO: Este artigo traz para reflexão o desenvolvimento do ensino de Matemática na modalidade remota, na educação superior, na perspectiva da sistematização coletiva do conhecimento. O objetivo do estudo é trazer uma alternativa para o ensino dessa área do conhecimento, usualmente desenvolvido pelo eixo da transmissão-assimilação. Trata da aplicação da *metodologia da sistematização coletiva do conhecimento* MARTINS, (2009) na disciplina de Matemática Empresarial, nos cursos de graduação em Gestão de uma instituição privada. A busca, em todo os momentos, foi proporcionar aos alunos aulas diferenciadas que pudessem romper os paradigmas aos quais o ensino da matemática está associado, colocando-os como atores e autores do processo de ensino-aprendizagem. O trabalho foi em dois encontros de quatro aulas com espaço de duas semanas nos quais os estudantes tiveram contato e vivenciaram um processo de ensino que ultrapassa o eixo da transmissão-assimilação possibilitando a sistematização coletiva do conhecimento com a participação de todos e de cada um. Transcorridas as duas etapas, os estudantes, num formato de discussão e análise da metodologia aplicada, contaram suas experiências e trouxeram relatos de como viram e sentiram este momento diferenciado do trabalho na disciplina. Para finalizar foi aplicado um questionário, por meio do qual eles tiveram a oportunidade de explicitar a vivência. Seus relatos expressaram uma proximidade com a professora e a disciplina, deixando evidente a melhoria no processo.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática. Aulas Remotas. Sistematização Coletiva do Conhecimento.

MATHEMATICS CLASSES IN HIGHER EDUCATION IN A TIME OF PANDEMIC: FROM TRANSMISSION-ASSIMILATION TO THE COLLECTIVE SYSTEMATIZATION OF KNOWLEDGE

ABSTRACT: This article brings to reflection the development of Mathematics teaching in the remote modality, in higher education, from the perspective of the collective systematization of knowledge. The objective of the study is to bring an alternative to the teaching of this area of knowledge, usually developed by the transmission-assimilation axis. It deals with the application of the methodology of collective systematization of knowledge MARTINS, (2009) in the discipline of Business Mathematics, in undergraduate courses in Management of a private institution. The search, at all times, was to provide students with differentiated classes that could break the paradigms to which the teaching

of mathematics is associated, placing them as actors and authors of the teaching-learning process. The work took place in two meetings of four classes with a space of two weeks in which the students had contact and experienced a teaching process that goes beyond the axis of transmission-assimilation, enabling the collective systematization of knowledge with the participation of each and every one. After the two stages, the students, in a format of discussion and analysis of the applied methodology, told their experiences and brought reports of how they saw and felt this differentiated moment of work in the discipline. Finally, a questionnaire was applied, through which they had the opportunity to explain their experience. Their reports expressed a closeness with the teacher and the discipline, making evident the improvement in the process.
KEYWORDS: Mathematics. Remote Classes. Collective Systematization of Knowledge.

1 I INTRODUÇÃO

As dificuldades em trabalhar com estudantes do primeiro semestre nos cursos de Gestão de uma Instituição privada com a disciplina de matemática, é de reconhecida dificuldade por uma série de fatores como a falta de embasamento básico lógico-matemático trazido por estes estudantes advindos do Ensino médio. Alguns deles, inclusive nem o cursaram, concluíram apenas o Ensino fundamental e por ter mais de 18 anos, realizaram o ENCCEJA (Exame Nacional para a certificação de Jovens e Adultos) como forma de obter a certificação de conclusão do Ensino Médio. Outros simplesmente "passaram" e não viveram e aprenderam no Ensino Médio, sendo que muitas das vezes com sérias dificuldades, além daqueles que poucas aulas de matemática tiveram durante seu Ensino médio, seja por falta de professores, seja por greve nas escolas, seja por falta de condições de estudar, dentre tantos outros

problemas que nossos estudantes enfrentam em suas vidas acadêmicas.

Também existe uma outra realidade em que estudantes, muitas vezes "brilhantes", com excelentes notas em matemática no ensino médio se deparam com o frustrante fracasso nesta disciplina logo no início do curso superior. Machado (1997) explica que isso ocorre devido aos erros cometidos desde os primeiros contatos com a matemática nas séries iniciais e com a visão distorcida da matéria. Segundo o autor,

a matemática tem "uma concepção muito difundida, entre leigos e especialistas, de que o conhecimento matemático possui características gerais de objetividade, de precisão, de rigor, de neutralidade do ponto de vista ideológico, que a universalizam" (MACHADO, 1997, p.9). Essas concepções do certo e do errado e que tudo deve ser ensinado com o uso de uma "receita de bolo", podem ser os responsáveis por esta situação em que o aluno "acha" que sabe e aprendeu para aquilo que realmente deveria ter sido construído cognitivamente.

A necessidade de uma boa base matemática para ingressar em cursos superiores, sobretudo os da área de gestão, é fundamental, pois segundo Pais (2002, p.43):

> Ao iniciar o contato com um conceito inovador, pode ocorrer uma revolução

> interna entre o equilíbrio aparente do velho conhecimento e o saber que se encontra em fase de elaboração. Isso faz com que a noção seja de interesse para a didática, pois, para a aprendizagem escolar, por vezes, é preciso que haja fortes rupturas com o saber cotidiano, caracterizando a ocorrência de uma revolução interna, o que leva o sujeito a vivenciar a passagem do seu mundo particular a um quadro mais vasto de ideias, às vezes, incomensuráveis através do antigo conhecimento.

Essas relações podem ser afetadas, quando, por sua vez, o ensino da Matemática não tem um significado, quando a abstração ultrapassa a linha do entendimento e da compreensão do *porquê*, *para que*, para dar lugar de destaque para o *como*.

É importante considerar que nem todas as pessoas possuem as mesmas aptidões. Algumas são melhores com as artes, outras com a leitura, com as ciências, outras com as matemáticas, com as exatas, com os números. Dessa forma, esse estudo teve por finalidade desenvolver uma metodologia diferenciada da aula expositiva, forma mais usual na apresentação dos conteúdos de matemática. Envolveu estudantes de duas turmas do primeiro semestre do curso de Gestão de uma IES privada. Atendendo às mudanças impostas pela pandemia do COVID-19, as aulas foram desenvolvidas na modalidade remota, utilizando a plataforma Microsoft Teams. A busca se deu por transpassar a plenitude de tentar novas estratégias dentro do ambiente seguro da presencialidade para o grande obstáculo de trabalhar na tela do computador.

Diante dos desafios para o ensino na modalidade remota, penso que uma prática na perspectiva da sistematização coletiva do conhecimento poderá contribuir não só para o ensino da Matemática no Ensino Médio, como para o ensino da disciplina de Matemática no início dos cursos na Educação Superior, para reduzir os índices de reprovação e evasão favorecendo maior motivação e realização no aprendizado de uma disciplina considerada difícil e inacessível a todos, Desenvolver outras possibilidades de ensino na disciplina de matemática na Educação Superior, é trazer alternativas para a melhoria do ensino da matemática assim como para o resgate dos estudantes que precisam e anseiam por uma melhor base e um melhor aproveitamento da disciplina.

Contudo essa tarefa, que não é fácil no ensino presencial, pois encontra resistência muitas das vezes, por parte dos alunos e também do professor, que tendem a se sentirem seguros na aula tradicional, na qual se prioriza o eixo da transmissão-assimilação de conteúdo, no ensino remoto se torna ainda mais desafiador, pois a falta de estar próximo ao aluno para observar e atender às necessidades demandadas é ainda mais difícil.

2 | DESENVOLVIMENTO

Em março de 2020 o Brasil é assolado pela Pandemia do COVID-19 que já havia iniciado seu desastre em outros lugares do mundo, as aulas foram suspensas, as pessoas tiveram que se trancar em suas casas, muitas indústrias e empresas pararam. Pessoas começaram a morrer e o mundo teve que se reinventar. A sala de aula também.

Na educação esta transformação aconteceu um pouco mais rápido em algumas instituições e demorou um pouco mais em outras. As mais afetadas, sobretudo, foram as escolas de ensino básico da rede pública, justamente devido a seu público, alunos em sua maioria carentes e sem acesso às tecnologias.

A maioria das instituições de Ensino Superior, sobretudo as privadas, iniciaram suas atividades remotas – síncronas de forma mais rápida, colocando no ar plataformas para que seus professores conseguissem dar andamento ao semestre que havia iniciado. Foi um período de adaptação pata todos, alunos, professores, gestores e a comunidade acadêmica em geral. Entre tropeços e acertos esse período se estendeu pelo segundo semestre de 2020 e pelo primeiro semestre de 2021, onde a maioria das instituições ainda seguem com aulas remotas – síncronas. Alguns ensaios de retorno ocorreram e ocorrerão ao longo de 2021, mas a certeza da volta à normalidade só ocorrerá de fato quando mais de 70% da população estiver totalmente vacinada é o que apontam muitas destas instituições.

Neste novo ambiente de aulas remotas – síncronas, os desafios iniciais foram o de se adaptar ao novo formato, à instrumentação, às técnicas e até mesmo aos novos planos de aula e aos de ensino que tiveram que ser reelaborados para atender a modalidade remota de desenvolver o ensino. Agora é uma tela de computador que nos separa de nossos alunos e não mais as carteiras da sala de aula.

Nesse novo contexto, o processo, por si só, já não foi nenhum um pouco fácil. Além disso, foi dado início ao desenvolvimento de uma jornada diferenciada com os estudantes da disciplina de Matemática Empresarial de duas turmas de uma Instituição de Ensino privada. Uma turma composta por aproximadamente 42 alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis e a outra turma da mesma disciplina com aproximadamente 62 alunos dos cursos de Logística, Marketing, Gestão Financeira, Recursos Humanos e Processos Gerenciais. Todos estes 5 últimos cursos de Graduação Tecnológica, cursos com aproximadamente 2 a 2,5 anos de duração.

A necessidade de adaptação ao novo e buscar novas metodologias para uma aula de matemática mais dinâmica e com o aluno como protagonista do processo, trouxe o desafio de desenvolver atividades mais participativas ultrapassando o eixo da transmissão-assimilação de conteúdo, em decorrência, num determinado momento do semestre desenvolvi a sistematização coletiva do conhecimento proposta por (MARTINS, 2009). como alternativa para a aula de tradicional de matemática com ênfase no eixo transmissão-assimilação. Então foi redesenhada a aula e trazendo uma nova forma de relação professor-aluno-conhecimento. O momento foi diferente e contou com vários desafios. Inicialmente remodelar uma aula de matemática, segundo aplicar uma metodologia que ultrapassa a transmissão-assimilação, terceiro realizar esta atividade com estudantes de primeiro período e por fim realizar tudo isto de forma remota.

Após um mês de aula e de conhecer um pouco sobre as necessidades dos estudantes, dividi as turmas em 4 grandes grupos com o mesmo número de participantes.

Foram definidos quatro temas, um para cada grupo, quais sejam, (i) taxa de variação (GRUPO 1), (ii) representações gráficas (GRUPO 2), (iii) funções custo, receita e lucro (GRUPO 3) e (iv) funções oferta e demanda (GRUPO 4). Cada um dos grupos montou uma nova sala onde discutiram sobre o tema proposto e preencheram a tabela que era composta de 4 colunas com definição, exemplo, aplicação e um exercício resolvido, conforme figura 1. Este momento durou em torno de uma hora. Após terminarem esta primeira etapa eles retornaram a sala de aula inicial e passou-se para a explicação e início da segunda etapa.

Estácio	SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO NA AULA DE MATEMÁTICA EMPRESARIAL			
	DEFINIÇÃO	EXEMPLO	APLICAÇÃO (ONDE USAR)	EXERCÍCIO RESOLVIDO
TAXA DE VARIAÇÃO				
REPRESENTAÇÃO GRÁFICA				
FUNÇÕES CUSTO, RECEITA E LUCRO				
FUNÇÕES OFERTA E DEMANDA				

Figura 1 – Tabela Sistematização Coletiva do Conhecimento – aula de matemática

Fonte: O autor, 2021

Nesta segunda etapa, os alunos montaram novos grupos compostos por representantes de cada um dos grupos anteriores. Como os primeiros grupos tinham vários alunos, neste segundo momento conseguimos montar novos grupos com 2 alunos ou mais de cada um dos temas. Desta forma, o NOVO GRUPO 1 ficou com 2 alunos que tinham estudado o Módulo 1 (taxa de variação), outros 2 alunos que tinham estudado o Módulo 2 (representação gráfica), com 2 alunos que tinham estudado o Módulo 3 (funções custo, receita e lucro), com 2 alunos que tinham estudado o Módulo 4 (funções oferta e demanda). Assim, este NOVO GRUPO 1 ficou representado por todos os temas. Isso também ocorreu com os demais grupos, na mesma dinâmica. Ali neste novo momento os alunos explicaram uns aos outros seus respectivos temas assim como ensinaram como resolver seus exercícios. Esta segunda etapa iniciou em uma semana no restante da aula inicial onde ocorreu a primeira etapa e perdurou até a semana seguinte no nosso novo encontro, totalizando 2,5 horas de atividade desta segunda etapa.

Durante as duas etapas, houve acompanhamento da professora visitando cada grupo para observar as atividades, auxiliar e fazer intervenções apenas quando solicitada.

A terceira etapa consistiu em reunião novamente com todos os alunos para compartilhar os conteúdos por eles trabalhados no formato de exercícios e tira-dúvidas para caso alguma explicação de algum colega não tivesse sido esclarecida no decorrer do processo. Foram duas aulas onde os alunos se tornaram protagonistas de seus aprendizados. Houve um pouco de estranheza no início, mas todos se saíram muito bem, nas duas turmas onde se desenvolveu esse processo.

Os alunos tiveram mais alguns dias de prazo para postarem a tabela completa com todos os itens preenchidos dos 4 temas de forma individual. Este trabalho fez parte da avaliação somativa com atribuição de notas. Além disso, os conteúdos trabalhados e sistematizados pelos estudantes no processo de sistematização coletiva do conhecimento, fizeram parte da avaliação somativa individual aplicada posteriormente. Na figura 2, observa-se um exemplo da tabela final preenchida individualmente pelos estudantes.

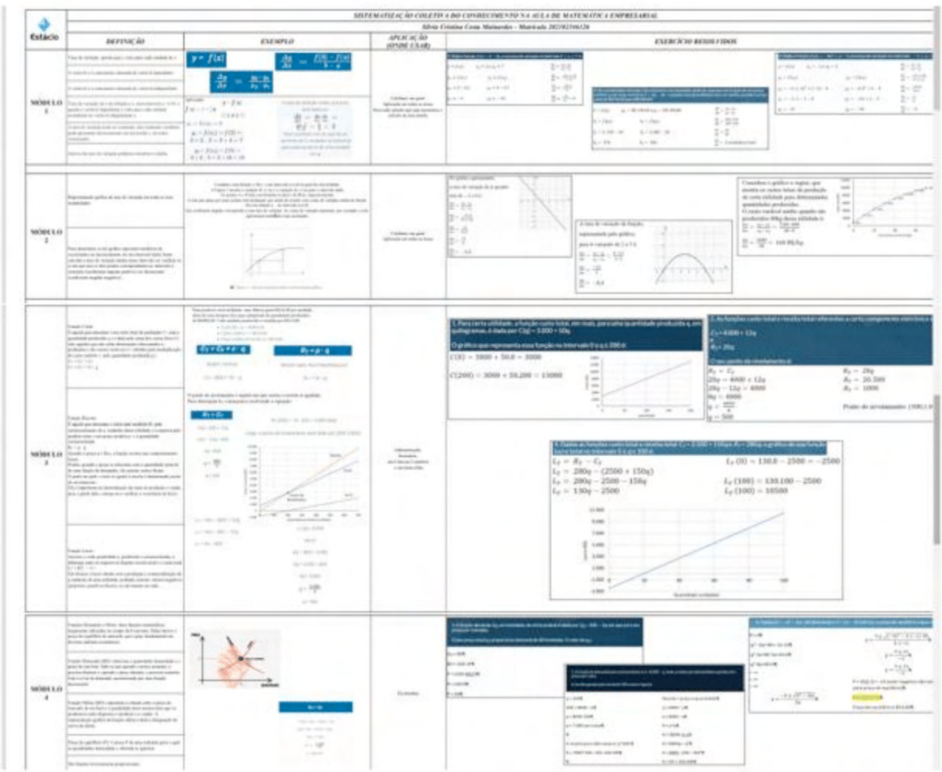


Figura 2 – Trabalho final Silivia Mainardes.

Fonte: O autor, 2021

3 | RESULTADOS

A elaboração da síntese individual elaborada pelos estudantes como parte da avaliação somativa entregues pelos estudantes, na sua maioria, expressaram um bom aproveitamento. E, a avaliação do processo vivido, avaliado oralmente pelos estudantes ao final da segunda etapa do processo, mostrou que a grande maioria, cerca de 90% gostaram e aprovaram a metodologia. Alguns relataram que no início da atividade, pensaram que não conseguiriam entender os temas sem o auxílio da professora e que não atingiram o objetivo da atividade, mas que no decorrer da atividade foram ficando mais confiantes com

o auxílio dos demais colegas. Além dessa avaliação oral, os estudantes responderam a um questionário enviado ao final da atividade. O resultado revelou que cerca de 80% dos alunos participaram das duas etapas, também que 70% destes consideraram a atividade produtiva, diferente e inovadora. Também se verificou que 90% dos alunos que realizaram as duas etapas tiveram um melhor rendimento nas questões da avaliação somativa individual que envolveu o conteúdo trabalhado através desta metodologia. E um dos índices muito importantes é que 80% dos alunos afirmaram que gostariam de ter novamente esta atividade com outros conteúdos.

Contudo, ainda há resistências a essas atividades coletivas. A aula desenvolvida no eixo da transmissão assimilação é ainda indicada por 65% dos estudantes como melhor alternativa e afirmam que esta metodologia é mais apropriada para disciplinas teóricas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática, seja no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou na Educação Superior, tende a ser um dos grandes vilões para uma grande parte dos alunos. Resgatar a imagem desta disicplina perante aos alunos como uma disicplina que pode ser acessível e de fácil compreensão é um dos grandes desafios da educação matemática.

Para isso é importante lançar mão de alternativas ao eixo da transmissão assimilação, mais usual no rablho com essa área do conhecimento, mesmo encontrando resistêcnia entre os estudantes e professores.

O estudo trazido para reflexão nesse artigo, traz o desenvolvimento de uma forma de ensino numa perspectiva coletiva tendo em vista melhorar o ensino da disicplina de Matemática Empresarial nos cursos relacionados, mas também de me posicionar frente a esta situação sempre vivida a cada semestre que se inicia. Foi muito importante ver que meu papel enquanto educadora é tão importante quanto a metodologia aplicada. Sinto que o papel do professor de matemática está, então, em transgredir as fronteiras do seu ensino e conhecimento matemático, para além das necessidades e cotidiano de seus alunos. As disciplinas precisam interagir entre si. Segundo Ávila (2005)

> Não faz mal que uma disciplina repita uma lição muito parecida de outra, é até salutar que isso aconteça para maior proveito dos alunos. E, assim procedendo, os professores estarão promovendo a tão desejada integração do conhecimento de maneira harmoniosa e orgânica.

Entender meu papel, enquanto professora de matemática, aplicar uma metodologia diferenciada e desmistificar o ensino da matemática nos cursos de graduação na área de gestão mostrou que mesmo na modalidade remota é possível uma relação professor-estudante e conhecimento que coloca o estudante como protagonista da sua aprendizagem.

As devolutivas positivas, em sua maioria, dos estudantes que participaram da atividade revelam que, apesar de ser difícil romper barreiras, tanto para a professora

quanto para os estudantes, essas atividades são necessárias e nos revelam que as aulas de matemática, mesmo remotas, podem experimentar formas diferentes e resultados surpreendentes. Sair da zona de conforto é preciso...

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Geraldo. Se eu fosse Professor. **Revista do Professor de Matemática**. Vol. 53, 2005. Disponível em http://rpm.org.br/cdrpm/53/1.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

MACHADO, Nilson José**. Matemática e Realidade**. Editora Cortes. São Paulo, 1997.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática**: Uma análise da Influência Francesa. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

CAPÍTULO 7

WIKIPÉDIA, UM LÓCUS DE (DES)ENCONTROS ENTRE AGENTES HUMANOS E NÃO HUMANOS?

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 12/01/2022

Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância
Lisboa, Portugal
https://orcid.org/0000-0002-7918-2358

Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho
LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Universidade Aberta
Lisboa, Portugal
https://orcid.org/0000-0003-3146-8792

RESUMO: A Wikipédia é incontornável quando se faz uma pesquisa na internet. Paralelamente, é ciclópica a proporção que atingiu ao longo das duas décadas de existência, concretizando, sem dúvida, um velho sonho da humanidade – reunir, num local, todo o conhecimento da humanidade. A Wikipédia é, de certa forma, a nova biblioteca de Alexandria, sendo uma vantagem o facto de não ter restrições em armazenar o conhecimento, nomeadamente em cerca de 300 línguas. Porém, a Wikipédia em língua inglesa tem um nível maior de maturidade. Outro fator distintivo é o facto de o seu produto resultar da contribuição de voluntários de todo o globo. No entanto, na atualidade, os contributos não se circunscrevem aos agentes humanos, mas também aos agentes não-humanos. Assim, o presente texto tem como objetivo analisar a Wikipédia enquanto sistema sociotécnico, isto é, enquadrando-o no papel destes agentes. Para tal, num primeiro momento abordaremos o fenómeno Wikipédia enquanto enciclopédia, e, num segundo momento, enquanto sistema sociotécnico, particularmente em língua portuguesa, uma vez que o papel dos agentes não-humanos tem tido um peso cada vez maior nesta enciclopédia. Ou seja, os bots são vistos como colaboradores não-humanos que intervêm quer em edições repetitivas e em série, quer evoluindo seja no seu espaço de atuação, seja na sofisticação das suas ações, portanto, não se restringindo ao conteúdo dos artigos, antes expandindo-se para a socialização dos participantes da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Wikipédia, Sistema sociotécnico, robô.

WIKIPEDIA, A LOCUS OF (DIS) ENCOUNTERS BETWEEN HUMAN AND NON-HUMAN AGENTS?

ABSTRACT: Wikipedia is a must when you search the internet. At the same time, the proportion it reached over the two decades of existence is cyclopean, fulfilling, without a doubt, an old dream of humanity – to gather, in one place, all the knowledge of humanity. Wikipedia is, in a way, the new library of Alexandria, being an advantage the fact that it has no restrictions on storing knowledge, namely in approximately 300 languages. However, the English language Wikipedia has a higher level of maturity. Another distinguishing factor is the fact that it is the result of the contributions from volunteers from all over the globe. However, currently, contributions are

not limited to human agents, but also to non-human agents. Thus, this text aims to analyze Wikipedia as a socio-technical system, that is, framing it in the role of these agents. To this end, at first, we will approach the Wikipedia phenomenon as an encyclopedia, and, at a second moment, as a socio-technical system, particularly in Portuguese language Wikipedia, since the role of non-human agents has had an increasing weight in this encyclopedia. In other words, bots are seen as non-human collaborators that intervene either in repetitive and sequential editions, or evolving in their operating space or in the sophistication of their actions, therefore, not restricting themselves to the content of the articles, but expanding to the participants' socialization of this community.
KEYWORDS: Wikipedia, sociotechnical system, bot.

1 I INTRODUÇÃO

A atual sociedade é uma sociedade globalizada, com implicações socioculturais que integram as chamadas novas tecnologias, também conhecidas por TIC, tecnologias de informação e comunicação. Estas constituem a coluna vertebral da sociedade em rede que, para Castells (2003, p. 497), se assume como "uma nova morfologia social de nossas sociedades"; o mesmo autor acrescenta que "a difusão da lógica de redes modifica de maneira substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura".

Neste contexto, importa referir Lévy (1999, p. 17) que, através do conceito de cibercultura, definido como um "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem", trabalha a compreensão deste fenómeno cultural e social. Para este autor, é através da conexão que se erguem comunidades virtuais fundadas nas afinidades, nos interesses e nos objetivos comuns que dão lugar à inteligência coletiva. Assim, define-a como "uma inteligência globalmente distribuída, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que conduz a uma mobilização efectiva das competências" (p. 38).

Paralelamente, as Tecnologias Educacionais em Rede (TER) assumem, na atualidade, por via do fenómeno da Globalização, antes aludida, e da crise pandémica, uma relevância particular, dado que os ambientes virtuais de aprendizagem são agora uma realidade presente em todos os níveis de ensino. Importa também destacar que estas tecnologias se assumem como elementos incontornáveis como forma de complementar, seja o ensino totalmente virtual, seja o ensino misto.

Neste âmbito, e entendendo a rede como interface educativa que, de acordo com Cardoso, Pestana & Brás (2018), integra e proporciona a abertura e a partilha do conhecimento, damos conta da enciclopédia da atualidade, a Wikipédia, apresentando e caracterizando-a, para, em seguida, perspetivarmos as questões associadas ao sistema sociotécnico que é, designadamente o papel dos agentes humanos e não-humanos.

2 I WIKIPÉDIA, UMA ENCICLOPÉDIA

Tkacz (2015) sustenta que as enciclopédias se assumem como artefactos históricos que têm oferecido ao longo do tempo uma compreensão do mundo na época em que são escritas, uma vez que disponibilizam um corpo de conhecimento num determinado momento. É neste contexto que evidencia a relevância de se compreender a enciclopédia da atualidade, como antes mencionada, a Wikipédia, a saber: identificar o que a constitui e quais os seus limites, como está organizada quer em termos de taxonomia do conhecimento, quer em termos da criação e edição de artigos, da distribuição de tarefas, das hierarquias dos que contribuem para a sua construção, em suma, como todo o projeto se articula. Também nós subscrevemos neste entendimento, ou seja, subscrevemos a compreensão não só do produto (os artigos – o elemento mais visível), mas também o processo, nomeadamente o papel que assumem os bots neste sistema sociotécnico.

Para Polat & Akbiyik (2019, p. 550), a Wikipédia, nos Estados Unidos da América, é "reported to be the top reference in educational resources", entendimento, aliás, antes assumido por Kern (2018, p. 123), quando afirma que, apesar da reprovação e má reputação, a Wikipédia é cada vez mais citada em fóruns científicos de alto impacto, a par de bases de dados (de citações), considerados de elite, a exemplo da *Web of Science* (WoS) e da *Scopus*.

Já concretamente direcionados para a Wikipédia, enquanto TER (CARDOSO ET AL., 2021), importa referir que esta tem como plataforma o software MediaWiki e é suportada pela Wikimedia Foundation, que gere, além da Wikipédia, outros projetos, designados como "projetos irmãos". Estes, em muitos casos, interagem diretamente com a enciclopédia; daqueles destacamos o *Wikimedia Commons*, que se apresenta como um repositório multimédia, disponibilizando, por exemplo, imagens e vídeos, que integram os artigos da Wikipédia.

Na atualidade, a Wikipédia já completou duas décadas de permanência online e possui um número elevado de línguas, constituindo-se, assim, como o maior acervo da Humanidade; como refere Vrandeˇcic´ (2021, p. 38), foi desenvolvida uma "multilingual Wikipedia where content can be shared among language Editions". De acordo com os dados recolhidos a 4 de janeiro de 2022, no site da Wikpédia (https://www.wikipedia.org/), a Wikipédia lusófona apresenta mais de 1.074.000 artigos. Nos diversos estudos que temos levado a cabo, temos concluído que a Wikipédia anglófona, muitas vezes, é consultada em primeiro lugar ou as pesquisas efetuadas após a consulta da Wikipédia lusófona (PESTANA, 2014, 2015, 2018; PESTANA & CARDOSO, 2019). Relativamente às diversas "Wikipédias" existentes, importa destacar que a maioritariamente os artigos com o mesmo título, sobre uma mesma temática, não são uma tradução. Neste campo de ação, existem estudos que relacionam culturalmente a construção dos artigos em diversas línguas estabelecendo, ou não, um viés cultural entre os mesmos. Com vista a ilustrar

esta situação, citamos Jemielniak & Wilamowski (2017, p. 2469) que, após analisarem as “Wikipédias” em oito línguas distintas, das quais destacamos a língua portuguesa e a língua inglesa, constataram diferenças entre culturas, incluindo linguísticas, e preferências, que fazem com que a leitura de um determinado tema ou assunto esteja intimamente dependente da cultura a partir do qual é escrito.

Já relativamente à construção desta enciclopédia, lembramos que é construída por voluntários em todo o mundo, sendo habitualmente reconhecida como a enciclopédia “that Anyone can Edit” (OSMAN, 2014, p. 593). No entanto, esta realidade tem vindo progressivamente a ser alterada e está consentânea com a posição de Halfaker et al. (2012, p. 683) que reconhecem que “Wikipedia has changed from the encyclopedia that anyone can edit to the encyclopedia that anyone who understands the norms, socializes himself or herself, dodges the impersonal wall of semi-automated rejection, and still wants to voluntarily contribute his or her time and energy can edit”. Ou seja, estamos em presença de um fenómeno complexo, cuja visibilidade, muitas vezes, apenas se circunscreve aos artigos da Wikipédia. Com vista a ilustrar a complexidade do fenómeno, importa referir que, de acordo com Ayers, Matthews & Yates (2008), a Wikipédia gere-se por um conjunto vasto de orientações: Princípios Fundadores (3), Pilares (5), Políticas Oficiais, entre *Social Policies*, *Content Policies*, *Enabling Policies*, *General Policies*) e Recomendações (mais de uma centena). Concluímos esta temática convocando a perspetiva de McDowell & Vetter (2022, p. 12), quando referem que a Wikipédia se apresenta:

> Slightly contrary to the slogan “the encyclopedia anyone can edit,” Wikipedia actually employs a fairly robust hierarchy of rules and protections, many which remain imperative to combatting the “frehose of misinformation” that inevitably fows freely when “anyone can edit.” Many tasks, including creating new pages or even editing privileges on some pages (particularly controversial ones or of famous people especially) are “protected” from editors without advanced permissions.

Por outro lado, importa destacar igualmente que, embora a Wikipédia seja um fenómeno emergente da Web 2.0, está perfeitamente integrada no fenómeno da Web 3.0, isto é, segundo Clément & Guitton (2015) e Niederer & Dijck (2010), para além do envolvimento de agentes humanos, existe uma contribuição cada vez mais significativa de agentes não-humanos, tornando-a num sistema sociotécnico, tal como aprofundamos no ponto seguinte.

Antes, porém, e com vista a ilustrar a referida integração na Web 3.0 damos conta, por exemplo, da disponibilização do *Objective Revision Evaluation Service* (ORES) que pode ser manuseado por qualquer editor e que, para Halfaker & Talaborelli (2015, s.p.), se assume como “a new artificial intelligence service designed to improve the way editors maintain the quality of Wikipedia. This service empowers Wikipedia editors by helping them discover damaging edits and can be used to immediately ‘score’ the quality of any Wikipedia article”. Além disso, neste novo tempo da Wikipédia, outros dos projetos de relevo é a

Wikidata. Retomando a posição de Leitch (2014, p. 120), "The Wikimedia Foundation has taken a step into the world of Web 3.0 with Wikidata […] [that] is designed to provide a more centralized and highly structured repositor of information for all the languages used by members of the Wikipedia community and their computers". Segundo Bianchini, Bargioni & Girolamo (2021, p. 2), a Wikidata assume-se enquanto novo ator global da web semântica, como "a freely available hosted platform that anyone – including libraries – can use to create, publish, and use Linked Open Data".

3 I WIKIPÉDIA, UM SISTEMA SOCIOTÉCNICO

No que se refere aos agentes humanos, lembramos, a Wikipédia é construída com a colaboração de um enorme e diversificado grupo de voluntários que produzem os seus artigos. Uma vez que o foco do nosso estudo reside na Wikipédia lusófona, dado desenvolver-se no âmbito da língua portuguesa, será neste registo que nos posicionaremos. No entanto, para integrar o contexto, por vezes recorremos a literatura associada a outras "Wikipédias", nomeadamente a anglófona. Importa referir que são oito os países que adotaram como língua oficial o português: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor Leste, sendo, deste modo, todos potenciais voluntários. Todavia, o contributo tem sido concretizado maioritariamente pelo Brasil e por Portugal, apresentando-se como uma das razões a (parca ou instável) implementação da internet no território dos restantes países que integram a Wikipédia lusófona.

Já no que se refere à comunidade de contribuidores – os wikipedistas –, estes podem ter diversos estatutos, com requisitos mínimos para se candidatarem. Em termos hierárquicos, que enumeramos, mais à frente, todos têm permissões e incumbências específicas; também são apresentados os logótipos associados à hierarquia dentro da comunidade de wikipedistas, quando existe. No que se refere aos *developer* e *steward*, estes estão associados não só ao projeto Wikipédia, mas integram-se também num universo mais amplo no seio da Wikimedia Foundation. No primeiro caso, ao nível do software, e, no segundo, aos diversos projetos que integram a Wikimedia Foundation. Importa ainda referir, neste âmbito, a existência dos bots, antes mencionados, uma vez que, de forma automática, auxiliam o controlo da edição dos artigos. E, recordar, que os bots são vistos como colaboradores não-humanos que atuam sob a supervisão de humanos quanto a edições repetitivas e em série (d'Andréa, 2011). Para Zheng et al. (2019, p. 215:1), os primeiros bots surgiram em outubro de 2002 e atualmente a Wikipédia utiliza uma "decentralized, consensus-based model" para regular o trabalho. Acrescentam os autores que:

> Contributors who want to develop and deploy a bot are expected to submit a bot approval request that provides information about the bots' functions, the bots' programming language, and the estimated number of pages affected. Then a Bot Approvals Group (BAG) run by experienced and trusted developers

will go over the request and discuss its potential influence.

Sobre esta questão, Geiger (2009) referia que a proporção de edições realizadas pelos bots tem-se mostrado bastante mais significativa que a investigação previamente descreveu, depois corroborando e acrescentando que “they are growing increasingly sophisticated and have moved into administrative spaces. Bots now police not only the encyclopedic nature of content contributed to articles, but also the sociality of users who participate in the community” (Geiger, 2011, p. 79).

Com vista a ilustrar a coabitação de agentes humanos e não-humanos no seio da Wikipédia apresentamos, na Figura 1, o nível de atividade dos bots por língua, no âmbito das línguas mais faladas no mundo, segundo Rogers et al. (2008). O círculo interior está associado ao peso das atividades de agentes não-humanos (bots) e o círculo exterior ao peso das atividades dos agentes humanos no seio de cada uma das línguas.

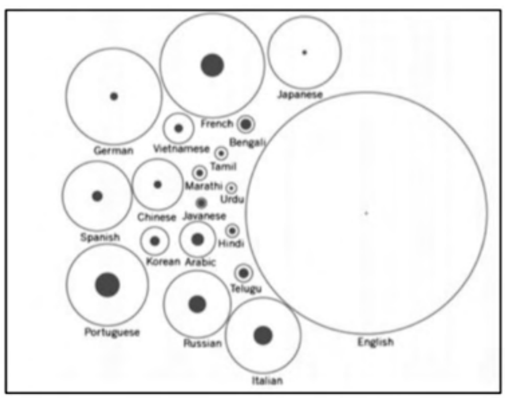


Figura 1 - Nível de atividade dos bots por língua, entre as mais faladas no mundo

Fonte: Rogers et al. (2008, s.p.)

No que concerne ao nível de permissões, verifica-se em que posicionamento estes agentes, humanos e não-humanos, se situam (Figura 2). Importa destacar que na Wikipédia lusófona, na atualidade, já não é permitida a edição a utilizadores não registados. Também a hierarquização ao nível dos bots é de destacar. E, ainda, o nível de permissões, que depende não só do tipo de perfil de wikipedistas (de utilizador bloqueado a *developer*, incluindo os referidos agentes humanos e não-humanos), mas também das respetivas funções ou responsabilidades (sendo especificadas quatro, entre as quais, a gestão das contas de acesso à Wikipédia). Neste campo de ação destacamos, de novo, a posição assumida do bot relativamente aos restantes agentes humanos.

Permission level	Wikipedia users
Most permissions	Developer/System administrator
	Steward
	Check user
	Oversight
	Bureaucrat
	Administrator/Sysop
	Bot
	Registered user
	Newly registered user
	Anonymous user
No permissions	Blocked user

Figura 2 - Agentes humanos e não-humanos na Wikipédia: hierarquização

Fonte: Niederer & Dijck (2010, p. 6)

Clément & Guitton (2015) constatam que a coabitação entre agentes humanos e não-humanos se apresenta como uma consequência do drástico aumento das redes sociais e das comunidades virtuais, diminuindo a capacidade de resposta individual de agentes humanos em favor de ferramentas emergentes que os auxiliam. No caso específico da Wikipédia, de acordo com Niederer & Dijck (2010), a comunidade, devido à enorme quantidade de dados gerados, foi forçada a implementar os bots, com vista ao aumento da qualidade e estrutura dos dados.

Por sua vez, é possível identificar, ainda segundo Clément & Guitton (2015), das diferentes características especificadas, a existência de dois tipos opostos de bots: os *servants bots*, com um baixo nível de autonomia, que facilitam o trabalho dos utilizadores atuando nos bastidores; os *policing bots*, que atuam proativamente, com um elevado nível de autonomia, restringindo o trabalho dos utilizadores e fazendo respeitar as diretrizes e normas da Wikipédia, sendo controlados por administradores. Na análise dos bots, os autores tiveram em conta cinco características: 1. a natureza do dono (administrador e utilizador registado); 2. a função do bot (proteção do vandalismo, patrulhamento dos materiais no que se refere aos direitos de autor e avisos aos utilizadores, ou o auxílio ao trabalho – substituir *templates*, corrigir ou redirecionar links falsos); 3. os locais onde eram efetuadas as alterações (artigos, página do utilizador, páginas de discussão, ou nos bastidores – categorias, portais e ajuda); 4. forma de atuação automática, ou seja, em “opt-out way” ou “opt-in”; 5. grau de autonomia do bot, de um nível baixo (edições puramente factuais ou gestão de edições, como correção de links falsos ou envio de e-mails a utilizadores da Wikipédia) a um nível elevado (com algum grau de avaliação das contribuições dos utilizadores antes de atuar).

Considerando um campo de ação mais específico, o do vandalismo, para Tran (2015, p. ix), “the malicious modification or editing of articles, is a serious problem for free and open

access online encyclopedias such as Wikipedia". Priedhorsky et al. (2007) elencam um conjunto de categorias relativas ao vandalismo, que se apresentam no Quadro 1.

Vandalism Categories	
Misinformation	Information which is false, such as changed dates, inappropriate insertion of "not", or stating incorrectly that a public figure is dead.
Mass delete	Removal of all or nearly all of an article's content.
Partial delete	Removal of some of an article's content, from a few sentences to many paragraphs.
Offensive	Text offensive to many users, such as obscenities, hate speech, attacks on public figures, etc. This is a broad category, ranging e.g. from simple "you suck" to unexpected pornography.
Spam	Advertisements or non-useful links.
Nonsense	Text that is meaningless to the reader, for example "Kilroy was here", characters that do not form words, obviously unrelated text, and technical markup leaking into formatted pages.
Other	Damage not covered by the other six types.

Quadro 1 - Categorias de vandalismo com base numa abordagem empírica

Fonte: a partir de Priedhorsky et al. (2007)

De acordo com Hamiti, Susuri & Dika (2015), só no início de 2006 foram criados bots programados para reverter o vandalismo, reversão esta que é feita após o varrimento automático das edições. Importa referir que, antes, este trabalho era concretizado manualmente, porque o vandalismo existe desde o início da Wikipédia. Os autores concluem que os maiores avanços têm sido alcançados pelas comunidades de língua inglesa, alemã, francesa e espanhola, sendo residual nas restantes.

Tran (2015, p. 14) identifica, no software contra o vandalismo, duas categorias principais, "automatic detection (bots) and assisting users (editing applications)", respetivamente três tipos de bots e três aplicações de edição com forte presença na Wikipédia, dos quais destacamos o ClueBotNG (que vem substituir o ClueBot, que esteve ativo de 2007 a 2011). Já Zheng et al. (2019, p. 215:4) identificam "a Bot Taxonomy" e definem "bot role" como "a bundle of bot functions [...], in which bots share similar actions, target objects or goals"; estes "9 Bot roles and 25 associeted bot functions" estão sistematizados no Quadro 2.

Roles	Functions	Example Bot
Generator	Generate redirect pages Generate pages based on other sources	RussBot JJMC89 bot
Fixer	Fix links Fix content Fix files Fix parameters in template/category/infobox	Xqbot Yobot ImageRemovalBot Yobot
Connector	Connect Wikipedia with other wikis Connect Wikipedia with other sites	EmausBot KasparBot
Tagger	Tag article status Tag article assessment Tag Wikiprojects Tag multimedia status	AnomieBot BU RoBOT Tom's Tagging Bot Fbot
Clerk	Update statistics Document user status Update maintenance pages Deliver article alert	WP 1.0 bot AnomieBot AnomieBot alertBot
Archiver	Archive content Clean up sandbox	AnomieBot Cyberbot_I
Protector	Identify policy violations Identify spam Identify vandals	COIbot XLinkBot ClueBot NG
Advisor	Provide suggestions for Wikiprojects Provide suggestions for users Greeting the newcomers	Mathbot SuggestBot HostBot
Notifier	Send user notifications	NoomBot

Quadro 2 - Bots na Wikipédia: papéis e funções associadas

Fonte: Zheng et al. (2019, p. 215:7)

Como é possível verificar, o ClueBot NG é, nesta taxonomia, identificado enquanto "Protector". Para Tran (2015, p. 16), é "the successor to ClueBot and also the first Wikipedia counter-vandalism bot to use machine learning algorithms to improve detection rate and lower false positives". Para Zheng et al. (2019, p. 215:7), "ClueBot NG detects possible vandalism and revert such malicious edits using neural network techniques. The bot is able to identify and revert a possible vandal within seconds, which significantly reduces the website's time-to-revert".

Considerando agora os dados relativos à Wikipédia lusófona, a Tabela 1 dá conta das frequências absolutas dos agentes humanos e não-humanos, evidenciando-se o caracter dinâmico deste fenómeno, porquanto é possível verificar que no espaço de quatro dias se alteraram alguns dados.

(atualizar)

Total de usuários	2 629 366
Usuários ativos	9 638[nota 1]
Administradores	69
Administradores de interface	4
Autorrevisores	723
Burocratas	11
Eliminadores	17
Reversores	176
Supervisores	4
Verificadores	5
Robôs	217

16 de Agosto de 2021

(atualizar)

Total de usuários	2 632 100
Usuários ativos	9 667[nota 1]
Administradores	69
Administradores de interface	4
Autorrevisores	723
Burocratas	11
Eliminadores	17
Reversores	176
Supervisores	4
Verificadores	5
Robôs	218

20 de Agosto de 2021

[nota 1] – Usuários *Registrados* que tenham realizado uma ação nos últimos 30 dias; o número de usuários ativos não registrados não é compilado.

Tabela 1 - Comparativo de dados relativos à estatística da Wikipédia lusófona

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Estat%C3%ADsticas [16 e 20 de agosto de 2021]

Na Tabela 2 compilamos dados relativos às categorias anteriormente identificadas, dos agentes (humanos e não-humanos) da Wikipédia, e os logótipos associados, assim como o link de acesso a cada uma.

Administradores https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Administradores	69
Administradores de Interface https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Administradores_de_interface	4
Autorrevisores https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Autorrevisores	723
Burocratas https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Burocratas	11
Eliminadores https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Eliminadores	17
Reversores https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Reversores	176
Supervisores https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Supress%C3%A3o	4
— Verificadores https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:CheckUser	5
Robôs https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Rob%C3%B4s	218

Tabela 2 - Comparativo de dados relativos à estatística da Wikipédia lusófona

Fonte: a partir de https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Estat%C3%ADsticas [20 de agosto de 2021]

Para Niederer & Dijck (2010, p. 6), as dinâmicas geradas na criação de conteúdos entre agentes humanos e não-humanos são um aspeto crucial da performance da Wikipédia, sendo "The online encyclopaedia's success […] based on sociotechnical protocological control, a combination of its technical infrastructure and the collective 'wisdom' of its contributors".

Por último, importa destacar que embora existam bots, enquanto agentes não-humanos da Wikipédia, que auxiliam os agentes humanos nas diversas áreas de trabalho desta enciclopédia (*Benevolent bots*), de acordo com Tsvetkova et al. (2017), existem também bots exteriores a este sistema sociotécnico, que promovem um conjunto de ações malévolas (*Malevolent bots*). Para além disso, identificam bots dentro do sistema que, por vezes, entram em conflito. Porém, Geiger & Halfaker (2017, p. 49:5), no âmbito da

bot governance, referem que a situação já está amplamente debatida e defendem que, à semelhança da regulação do trabalho efetuado pelos agentes humanos, também os bots apresentam posições diversas e, por tal, são geradores de conflito, muito idêntico ao que acontece na edição de artigos. Assim,

> Wikipedians sometimes get into intense debates, conflicts, and controversies about whether the Bot Approvals Group ought to approve or deny a particular bot developer's application – and in some cases, about whether the BAG should rescind an approval for various reasons [...]. Unapproved bots are not allowed to edit encyclopedia articles; they must get prior approval from the BAG for a specific, well-defined task. The BAG is a standing committee of bot developers and non-developers tasked with reviewing proposals about new bots in line with the community-authored Bots policy.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é difícil imaginar o volume de intervenções de um projeto com a magnitude da Wikipédia, sobretudo se considerarmos que estamos na presença de uma enciclopédia com cerca de 300 línguas. Também o facto de, em teoria, todos a poderem editar lhe aporta intervenções que, nuns casos, se enquadram no vandalismo e, noutros, no erro de conteúdos ou desrespeito pelas regras de wikificação, pelo que a supervisão (dos fundamentos, pilares e regras pelos quais a comunidade de wikipedista se rege) exige enorme vigilância. E, neste campo de ação, ao longo do tempo, os bots têm vindo a ter um papel cada vez mais presente nesta enciclopédia, sendo que a Wikipédia em língua portuguesa não é exceção.

Assim, a Wikipédia, que consideramos a enciclopédia da atualidade, assume-se como um sistema sociotécnico, dado ser um produto de agentes humanos e não-humanos. Portanto, e pelo exposto, podemos afirmar que a Wikipédia é um lócus de encontros e desencontros, em dinâmicas complexas, de colaboração e tensão ou conflito, entre agentes humanos e não humanos.

REFERÊNCIAS

AYERS, Phoebe; MATTHEWS, Charles; YATES, Ben. **How Wikipedia Works and How Can Be Part of It.** Starch Press: San Francisco, 2008.

BIANCHINI, Carlo; BARGIONI, Stefano; GIROLAMO, Camillo. Beyond VIAF: Wikidata as a Complementary Tool for Authority Control in Libraries. **Information Technology and Libraries**, 2021. 1-31.

CARDOSO, Teresa; PESTANA, Filomena; BRÁS, Sílvia. A rede como interface educativa: uma reflexão em torno de conceitos fundamentais. **Interfaces Científicas**, *6(3)*, 2018. 41-52.

CARDOSO, Teresa; PESTANA, Filomena; VALPRADINHOS, Cândida; COSTA, Isabel. Tecnologias educacionais em rede e recursos educacionais abertos na formação de professores: utopia ou realidade? MALLMAN, Elena; REGINATTO, Andrea; ALBERTO, Taís. **Formação de Professores: Políticas Públicas e Tecnologias Educacionais**, volume I, Capítulo 3. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 63-81.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

CLÉMENT, Maxime; GUITTON, Matthieu. Interacting with bots online: Users's reaction to actions of automated programs in Wikipedia. Computers Human Behaviour, *50*, 2015. 66-75.

D'ANDRÉA, Carlos. **Processos editoriais auto-organizados na Wikipédia em português: a edição colaborativa de "Biografias de Pessoas Vivas"**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

GEIGER, Stuart. The Lives of Bots. LOVINK, Geert; TKACZ, Nathaniel. **Critical Point of View: A Wikipedia Reader**. Amesterdão: Institute of Network Cultures, 2011. 78-93.

GEIGER, Stuart. **The social roles of bots and assisted editing programs**. 5th International Symposium on Wikis and Open Collaboration, 2009.

GEIGER, Stuart; HALFAKER, Aaron. Operationalizing Conflict and Cooperation between Automated Software Agents in Wikipedia: A Replication and Expansion of "Even Good Bots Fight". **Human Computers Interaction**, *1(2)*, 2017. 49:1-49:33.

HALFAKER, Aaron; GEIGER, Stuart; MORGAN, Jonathan; RIEDL, John. The Rise and Decline of an Open Collaboration System: How Wikipedia's Reaction to Popularity Is Causing Its Decline. **American Behavioral Scientist**, *57(5)*, 2012. 664-688.

HALFAKER, Aaron; TARABORELLI, Dario. **Artificial intelligence service gives Wikipedians 'X-ray specs' to see through bad edits**. 2015.

HAMITI, Mentor; SUSURI, Arsim; DIKA, Agni. **Machine Learning and the Detection of Anomalies in Wikipedia**. 19th International Conference on Communications, 2015.

JEMIELNIAK, Dariusz; WILAMOWSKI, Maciej. Cultural Diversity of Quality of Information on Wikipedias. **Journal of the Association for Information Science and Techology**, *68(10)*, 2017. 2460-2470.

KERN, Vinícios. A Wikipédia como fonte de informação de referência: avaliação e perspectivas. **Perspectivas em Ciência da Informação**, *23(1)*, 2018. 120-143.

LEITCH, Thomas. **Wikipedia U. Knowledge, authority, and liberal education in the digital age**. Maryland: Johns Hopkins University Press, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MCDOWELL, Zachary; VETTER, Matthew. **Wikipedia and the Representation of reality**. New York: Routledge, 2022.

NIEDERER, Sabine; DIJCK, José. Wisdom of the crowd or technicity of content? Wikipedia as a sociotechnical system. **New Media & Society**, *12(8)*, 2010. 1368-1387.

OSMAN, Kim. The Free Encyclopaedia that Anyone can Edit: The Shifting Values of Wikipedia Editors. **Culture Unbound**, *6*, 2014. 593-607.

PESTANA, Filomena. **A Wikipédia como recurso educacional aberto: conceções e práticas de estudantes e professores no ensino superior online**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta, 2014.

________________. **A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: Práticas Formativas e Pedagógicas no Ensino Básico Português**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.

________________. **A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: um contributo para o Programa Wikipédia na Universidade**. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta, 2018.

PESTANA, Filomena; CARDOSO, Teresa. Wikipédia como um REA no Ensino Superior: um Caminho da Utopia à Realidade. **Internet Latent Corpus Journal**, *9(1)*, 2019. 80-93.

POLAT, Mustafa; AKBIYIK, Adem. Analysis of Cultural Differences in Collaborative Innovation Networks: Wikipedia. **Yonetim ve Ekonomi**, *26(2)*, 2019. 547-555.

PRIEDHORSKY, Reid; CHEN, Jilin; LAM, Shyong; PANCIERA, Katherine; TERVEEN, Loren; RIEDL, John. **Creating, destroying, and restoring value in Wikipedia**. International ACM conference on supporting GroupWork (GROUP) Proceedings, 2007. 259-268.

ROGERS, Richard; NIEDERER, Sabine; DEVERAUX, Zachary; NIJHOF, Bram. **Networked content. Digital Methods Initiative**. 2008.

TKACZ, Nataliel. **Wikipedia and the politics of openness**. Chicago: The University of Chicago, 2015.

TRAN, Khoi. **Detecting Vandalism on Wikipedia across Multiple Languages**. Tese de Doutoramento. Camberra: The Australian National University, 2015.

TSVETKOVA, Milena; GARCÍA-GAVILANES, Ruth; FLORIDI, Luciano; YASSERI, Taha. Even good bots fight: The case of Wikipedia. **PLoS ONE**, *12(2)*, 2017. e0171774.

VRANDEˇCIC´, Denny. Building a Multilingual Wikipedia: Seeking to develop a multilingual Wikipedia where content can be shared among language Editions. **Communications of the ACM**, *64(4)*, 2021. 38-41.

ZHENG, Lei; ALBANO, Christopher; VORA, Neev; MAI, Feng; NICKERSON, Jeffrey. **The Roles Bots Play in Wikipedia**. Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 2019.

CAPÍTULO 8

COMPREENSÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA A PARTIR DE VIGOTSKI

Data de aceite: 01/03/2022

Ilda de Franceschi Fellipetto

Marciele Dias Santos Cabeleira

RESUMO: Na reflexão sobre a formação da criança, Vigotski (2008), em sua concepção o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais, é caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior e/ ou inferior, que se desloca de um estágio para outro. Para compreender esse tramite que ocorre de um estágio para outro, devemos considerar as necessidades das crianças e os incentivos que são eficazes para coloca-los em ação. Pois todo o avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Pode-se dizer que Vigotski (2007, p.33), defende que o "desenvolvimento da inteligência é o produto da convivência em sociedade". Ainda menciona, "o indivíduo compõe-se a partir das interações sociais" (p. 42). Portanto, é visto como alguém que transforma e é capaz de ser transformado nas relações produzidas numa determinada cultura em que está inserido.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento infantil ,educação.

ABSTRACT: In the reflection on the formation of the child, Vygotsky (2008), in his conception, the development of the child as that of his intellectual functions, is characterized by the level of superior and/or inferior intellectual development, which moves from one stage to another. To understand this process that occurs from one stage to another, we must consider the needs of children and the incentives that are effective in putting them into action. For every advance is connected with a sharp change in motivations, trends and incentives. It can be said that Vygotsky (2007, p.33) argues that the "development of intelligence is the product of coexistence in society". He also mentions, "the individual is composed from social interactions" (p. 42). Therefore, he is seen as someone who transforms and is capable of being transformed in the relationships produced in a particular culture in which he is inserted.

KEYWORDS: Child development, education.

O PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na reflexão sobre a formação da criança, Vigotski (2008), em sua concepção o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais, é caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior e/ou inferior, que se desloca de um estágio para outro. Para compreender esse tramite que ocorre de um estágio para outro, devemos considerar as necessidades das crianças e os incentivos que são eficazes para coloca-los em ação. Pois todo o avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos.

Pode-se dizer que Vigotski (2007, p.33), defende que o "desenvolvimento da inteligência

é o produto da convivência em sociedade". Ainda menciona, "o indivíduo compõe-se a partir das interações sociais" (p. 42). Portanto, é visto como alguém que transforma e é capaz de ser transformado nas relações produzidas numa determinada cultura em que está inserido.

Nesse sentido, Vigotski (2007) enfatiza que a partir do nascimento o ser humano está cercado de pares num ambiente praticamente cultural, o que possibilita o pleno desenvolvimento do indivíduo. Ainda, ao abordar o conceito de aprendizagem e desenvolvimento propõe outro conceito: o da mediação, que para ele, isso é como chave principal para a compreensão e a interpretação da noção de gênero como ferramenta.

O presente trabalho é constituído por diferentes etapas, todas devidamente articuladas e visando a melhor compreensão do processo do desenvolvimento humano, processo esse dependente da interação e comunicação entre pessoas, principalmente no setor social em que está inserido, bem como o processo da articulação e da comunicação da criança no meio social e escolar.

Vale destacar que, segundo Vigotski (2005; 2007), o ser humano desenvolve tanto a fala quanto a escrita a partir das interações sociais, ou seja, é a partir da interação da fala e da escrita com o outro que se desenvolvem as fases que permeiam o desenvolvimento social do cidadão como um todo e que essas podem ser identificadas como ferramenta primordial no meio sociointeracionista.

Para tanto, desenvolveu-se então uma pesquisa qualitativa, sendo essa de caráter bibliográfica, haja vista que será enfatizado duas obras do autor Vigotski, sendo elas: "Pensamento e linguagem" (2005) e "A formação social da mente" (2007).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente escrita se caracteriza como qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), e apresenta uma revisão bibliográfica, em que o pesquisador busca em textos a solução para o problema de sua pesquisa e detém-se nela. Sabemos, entretanto, que a pesquisa bibliográfica, pode-se considerar o embasamento primeiro de toda a pesquisa científica. Segundo Lüdke e André (2018, p. 38): "pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

A relação da ludicidade e a aprendizagem na formação da criança

O brincar pode ser considerado como uma forma de comunicação. Por meio das brincadeiras as crianças desenvolvem atos do seu cotidiano, principalmente dramatizações que imitam o mundo dos adultos, jogos, o faz de conta, com palavras, ou seja, não importa o tipo de brincadeira ou brinquedo, a criança sempre estará adquirindo habilidades criativas, sociais, intelectuais e físicas.

Neste sentido, "no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento

habitual, o mesmo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p. 139). Ainda, é importante que as atividades oferecidas para o desenvolvimento da criança sejam agradáveis tanto para os pais quanto para as crianças, pois desta forma estão dando carinho e atenção e proporcionando um ambiente propício à estimulação e ao desenvolvimento através da interação lúdica (VIGOTSKI, 2005).

Para tanto, é necessário aproveitar todas as situações estimuláveis, pois com isso serão desenvolvidos tanto as percepções sensoriais, destacando os movimentos considerados normais como, por exemplo: o rolar, o sentar, o engatinhar, a comunicação, quanto à socialização e a capacidade de raciocínio lógico.

A partir do ensino com a inserção da ludicidade, a criança se desenvolve com maior eficácia, pois essa atua em etapas, proporcionando melhores condições de ensino à comunidade escolar. Segundo Vigotski (2008, p. 113), "É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e das tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos".

Nesse contexto, é que o trabalho interativo demonstra ter um caráter assistencial, pois enquanto se ensina também se aprende. É através da interação que ocorre essa troca de saberes, apresentando aos educadores, o trabalho lúdico para melhor assimilação dos conteúdos, principalmente no que se refere ao aprendizado e ao desenvolvimento como um todo. Isso acontece quando, por exemplo, equipes especializadas participam da elaboração, da direção e da evolução de planos, inclusive lúdicos, programas e projetos no setor de educação, integrando diferentes campos de conhecimento.

Vale destacar que desenvolver as competências e habilidades do ser humano vai além de ensinar, entra também o motivar, aproveitar objetos e situações do dia a dia e a partir dessas situações transformá-las em ferramentas de ensino concomitante à aprendizagem com certa eficácia.

É despertar na criança, a partir da brincadeira, o aprender sempre mais, pois Vigotski (2007, p. 118) reforça que é a partir do brinquedo, do brincar que a criança pode aprender a operar uma esfera cognitivista, tendo autonomia para determinar suas próprias ações: "O maior autocontrole da criança ocorre na situação do brinquedo". Sendo assim, a interação e a ludicidade apresentada à criança pode ser de extrema importância para o pleno desenvolvimento da linguagem e isto poderá ser acrescido no processo intelectual, social e cognitivo da criança.

Ademais, o desenvolvimento do indivíduo ocorre com base em instrumentos, sejam eles: físicos – os objetos; ou abstratos – as crenças, os valores e os costumes. Também não pode ser descartado que parte do desenvolvimento do homem depende da cultura em que ele está inserido, da transformação que ele realiza na natureza e na sociedade (VIGOTSKI, 2007). Portanto, os instrumentos físicos, ou seja, os materiais concretos são

de suma importância no desenvolvimento humano como um todo.

Embora Vigotski defenda e enfatiza o processo interacionista, ele acrescenta alguns pilares importantes no desenvolvimento da criança, além da interação dela com o meio. O primeiro é que as funções psicológicas superiores (essencialmente humanas) possuem um suporte biológico, ou seja, parte do desenvolvimento da criança baseia-se em atividades cerebrais. O segundo pilar importante para o autor, é que o funcionamento psicológico se desenvolve a partir das relações entre o ser humano e o meio externo o qual faz parte. E o terceiro é a relação entre homem e mundo. Esta relação pode ser mediada por símbolos ou por um sistema de símbolos. Como exemplo a isso, podemos citar a linguagem, pois a linguagem é construída a partir de um emaranhado de símbolos, sendo esses os elementos fundamentais para o desenvolvimento da compreensão humana.

Vigotski tinha como princípio a preocupação ao realizar seus estudos sobre as distintas abordagens que abarcam a relação entre o aprender e o desenvolver a criança numa perspectiva social. Para ele era necessário compreender o grau de desenvolvimento do intelecto/cognitivo que a criança se encontra e o nível que ela poderá alcançar. Nesse sentido, o autor propõe dois conceitos: zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal.

Com base no autor, pode-se dizer que a zona de desenvolvimento real se constitui nos conhecimentos que a criança já possui, o que ela consegue realizar sozinha. Já a zona de desenvolvimento proximal pode ser caracterizada como o aprendizado que a criança demonstra capacidade de se apropriar por meio das interações/mediações culturais durante sua aprendizagem e no decorrer de sua vida escolar e social. Isto é, aquilo que pode se chamar de espaço entre o que é capaz de realizar sozinha e o que será capaz de realizar com a interação/mediação de um outro ser mais experiente.

O desenvolvimento da linguagem e pensamento: fala egocêntrica X fala interior

Vigotski (2005) destaca que a fala pode ser identificada como interiorizada psicologicamente antes mesmo de ser fisicamente, sendo esta, relacionada à organização do pensamento do ser humano. Nesse sentido, a fala interioriza-se porque seu objetivo se modifica de acordo com o desenvolvimento da criança, ou seja, de acordo com a transição das fases infantis.

Para Vigotski (2005), pensamento e linguagem são coisas bem diferentes, sendo que linguagem se destina como uma troca social, pois pode-se dizer que sua função é promover a comunicação entre um ser e outro e, também a linguagem é constitutiva do humano. Já o pensamento generaliza, ou seja, a instrumentalização do pensamento que a criança manifesta através do auxílio de instrumentos para satisfazer suas vontades.

Diante disso, Vigotski, (2007, p. 13) destaca que: “a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo”. Outrossim, completa dizendo que: “Sua fala e

ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão" (p. 14). Desse modo, destaca que em relação à gênese da comunicação nas crianças, o ato de comunicar-se com certa eficácia determina um significado e as formas mais avançadas de intercâmbio humano só se concretizam porque o pensamento humano reflete um contexto conceitualizado.

É na junção destas trajetórias que o pensamento se modifica para o verbal e a linguagem racional. Entretanto, esse processo interacional possibilita que pensamento e linguagem se desenvolvam juntos e que em determinado momento essas trajetórias se unam pela necessidade de comunicação e troca de informações entre os indivíduos.

Antes de dar início ao processo de internalização das palavras, a criança encontra-se no estágio denominado de fala egocêntrica. Essa fala apresenta sua gênese no social primária com trajetória e curvas até chegar à abstração do som, ou seja, o chamado falar sozinho. Esse "falar sozinho" é importante porque auxilia a organizar as ideias e planejar melhor as ações. Essa fase é a que dá sequência para a fase interior da criança.

Ao falar de egocentrismo, Vigotski (2005), dá ênfase que a linguagem desempenha uma função importante no processo de vir a ser cidadão, haja vista, que é através dela que a interação/comunicação acontece. No entanto, a fala passa por vários estágios, pois a semântica e o significado da fala interior da criança criam possibilidades de interpretações e com isso amplia seu vocabulário e dá sentido às coisas.

Para Vigotski (2005), a fala, a leitura e a escrita permitem maior e melhor aquisição da realidade pela criança. No entanto, no processo de evolução do pensamento e da fala começa uma ligação entre ambos que ao longo do tempo se modifica e se desenvolve. Vale destacar ainda que o desenvolvimento da criança pode ser caracterizado por uma alteração radical na estrutura do comportamento, a cada novo estágio a criança muda suas respostas e as realiza de outras formas, gerando novos instrumentos de comportamento.

A relação entre o conceito científico e o cotidiano

A partir dos estudos da teoria de Vigotski (2005), foi possível perceber que o autor determina que é necessário compreender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente infantil como aspecto importantíssimo para a formação de métodos eficientes para a instrução da criança.

Nesse contexto, "a mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue a seus próprios recursos" (VIGOTSKI, 2005, p. 108). Ainda nas palavras do autor:

> A escolha dos conceitos científicos como objeto de estudo tem também um valor heurístico. Atualmente a psicologia tem apenas duas formas de estudar a formação de conceitos: uma lida com os conceitos reais da criança, mas emprega métodos, tais como a definição verbal, que não vão além da superfície; a outra permite uma análise psicológica, incomparavelmente mais profunda, mas somente por meio de estudos da formação de conceitos criados artificialmente (Ibidem, p. 118).

Como visto neste fragmento pode-se reforçar a ideia de que os conceitos, tanto o científico, quanto o cotidiano faz parte da vida escolar da criança. Todavia, permeiam por caminhos diferentes, embora o conceito científico seja considerado o mais difícil de entendimento, não é descartado a possibilidade de uso e sua importância na educação da criança. Para tanto, Vigotski (2005, p. 108-109) ressalta que: "O estudo de conceitos científicos como tais tem importantes implicações para o aprendizado. Embora esses conceitos não sejam absorvidos já prontos, o ensino e a aprendizagem desempenham importante papel na sua aquisição".

Nesse sentido, Vigotski (2005) em seus estudos, afirma que o pensamento verbal se dá através de dois conceitos, ou seja, os denominados conceitos cotidianos, que são adquiridos e assimilados no momento em que a criança interage com o meio, quando ela começa a falar e, também, a partir de relações socio interacionais com o outro concomitante, a associação e a formação de palavras a objetos específicos. Já os conceitos científicos podem ser denominados com aquilo que a criança aprende na escola com as disciplinas específicas e com a (Inter) mediação do professor.

Em suma, Vigotski (2005, p. 105) destaca que:

> A segunda concepção da evolução dos conceitos científicos não nega a existência de um processo de desenvolvimento da mente da criança em idade escolar; no entanto, segundo tal concepção esse processo não difere, em nenhum aspecto, do desenvolvimento dos conceitos formados pela criança em sua experiência cotidiana, e é inútil considerar os dois processos isoladamente.

Na concepção Vigotskiana é possível perceber que a aquisição do conhecimento científico permeia e anda lado a lado com as experiências que a criança tem do seu dia a dia e da interação com outros indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos do autor supracitado, contribuíram na compreensão acerca do desenvolvimento infantil. A relação entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação são primordiais para a constituição de novas aprendizagens. No que tange à fala interior e egocêntrica pode-se destacar que compreender a teoria Vigotskiana sobre o desenvolver e o evoluir da fala da criança e sua relação com o desenvolvimento do pensamento infantil é compreender e entender o próprio desenvolvimento, como também refletir sobre a importância da linguagem nas interpretações e nas internalizações dos significados pela criança.

No entanto, o ato de pensar não combina com certa perfeição com os significados das palavras. O pensamento extrapola seus limites, pois capta as relações existentes entre as palavras de uma maneira mais complexa, porém, completa, que a gramática proporciona tanto na linguagem escrita quanto falada. Segundo a perspectiva do autor já

mencionado, os signos não são criados nem descobertos pelos sujeitos, mas estabelecidos e dominados, tendo em vista as relações interacionais, ou seja, interação com pessoas mais experientes que emprestam significações a suas ações em tarefas realizadas uma em conjunto com a outra.

Nesse sentido, é importante destacar que Vigotski defende que o conceito científico e o cotidiano, devem fazer parte do mundo escolar das crianças, pois é através deles que se desenvolve o intelecto com certa eficácia. Em suma, completam um ao outro e não devem caminhar por caminhos diferentes.

Ademais, Vigotski pode ser considerado o "pai" da psicologia cultural-histórica. Ele foi precursor no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre mediante processos de interações sociais, culturais e condições de vida do indivíduo.

REFERÊNCIAS

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

____________. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

____________. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

____________. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo. SP. Martins Fontes Editora **Ltda, 1998.**

CAPÍTULO 9

ASPECTOS RELEVANTES DO PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO DAS INFORMAÇÕES NO CURSO DE UMA PESQUISA FOCALIZADA NA SUBJETIVIDADE

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 11/01/2022

Maria Mônica Pinheiro-Cavalcanti
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação
Brasília-DF
http://lattes.cnpq.br/2109869781608065

RESUMO: Este artigo aborda aspectos relevantes da Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa identificados no curso de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo foi compreender o processo de desenvolvimento da criatividade no campo profissional a partir da identificação e compreensão de configurações subjetivas de seus participantes. Aspectos do processo construtivo-interpretativo das informações são enfatizados na perspectiva de marcar pontos fundamentais desta metodologia de pesquisa que se aplica ao campo de estudo da subjetividade, sobretudo pelo seu caráter dinâmico, processual e singular no qual a construção teórica e o campo empírico são inseparáveis. Diversas implicações desta metodologia impactam no modo de conceber e realizar pesquisas no âmbito das ciências sociais e da saúde, tendo o presente artigo o intuito de contribuir para a compreensão dos aspectos que contrastam os pressupostos da Epistemologia Qualitativa com as tendências metodológicas predominantes nas pesquisas da área. Utilizamos parte do referencial metodológico da citada pesquisa de doutorado, suprimindo aspectos específicos do estudo e enfatizando pontos relevantes do processo construtivo-interpretativo aplicáveis a diferentes temas de pesquisa focalizados na subjetividade. Espera-se que este artigo possa ensejar discussões e novas zonas de sentido para pesquisadores que já transitam por essa perspectiva de pesquisa ou que pretendam conhecer, ainda que de forma breve, aspectos relevantes desta dimensão metodológica do estudo da subjetividade.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade; epistemologia qualitativa; processo construtivo-interpretativo.

RELEVANT ASPECTS OF THE CONSTRUCTIVE-INTERPRETATIVE PROCESS OF INFORMATION IN THE COURSE OF A RESEARCH FOCUSED ON SUBJECTIVITY

ABSTRACT: This article addresses relevant aspects of Qualitative Epistemology and Constructive-Interpretive Methodology identified in the course of a doctoral research whose objective was to understand the process of creativity development in the professional field from the identification and understanding of the subjective configurations of its participants. Aspects of the constructive-interpretative process of the information are emphasized in the perspective of marking fundamental points of this research methodology that applies to the field of study of subjectivity, especially for its dynamic, procedural and singular character in which the theoretical construction and the empirical field are inseparable. Several implications of this methodology have an impact on the way of

conceiving and carrying out research in the field of social and health sciences, with the aim of this article being to contribute to the understanding of the aspects that contrast the assumptions of Qualitative Epistemology with the methodological trends prevailing in research in the area . We used part of the methodological framework of the aforementioned doctoral research, suppressing specific aspects of the study and emphasizing relevant points of the constructive-interpretative process applicable to different research topics focused on subjectivity. It is hoped that this article may give rise to discussions and new areas of meaning for researchers who are already passing through this research perspective or who wish to know, albeit briefly, relevant aspects of this methodological dimension focused on the study of subjectivity.
KEYWORDS: Subjectivity; qualitative epistemology; constructive-interpretative process.

INTRODUÇÃO

A epistemologia qualitativa como método de investigação da subjetividade tem seus princípios balizados pela complexidade e singularidade dos fenômenos humanos e proporciona uma forma de realizar pesquisa que “[...] satisfaz as exigências epistemológicas inerentes ao estudo da subjetividade como arte constitutiva do indivíduo e das diferentes formas de organização social”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 28), podendo ser compreendida como:

> [...] um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana. (Id., p. 29).

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o processo de comunicação e diálogo entre pesquisador e participante que perpassa todo o curso da pesquisa e a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico são aspectos estritamente articulados entre si que expressam as diferenças fundamentais entre a Epistemologia Qualitativa e as concepções epistemológicas vinculadas às demais metodologias de pesquisa qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005a). O caráter construtivo-interpretativo do processo de construção da informação torna-se uma efetiva via para dar inteligibilidade às produções de sentidos subjetivos[1] do indivíduo em meio às suas experiências de vida:

> [...] estão permanentemente presentes nas diferentes atividades e relações do sujeito que interage nos diversos espaços e contextos da vida social. Porém, sua presença nas emoções e nos processos simbólicos atuais do sujeito não significa que os sentidos subjetivos sejam suscetíveis à significação consciente (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 125).

Um dos marcos que diferencia a Epistemologia Qualitativa das demais abordagens metodológicas é a assunção do caráter ativo do pesquisador no curso da pesquisa, que

1 “O sentido subjetivo representa a experiência humana no âmbito subjetivo, são múltiplas e dinâmicas unidades de processos simbólicos e emocionais que fugazmente se sucedem no curso da experiência, processo esse em que se definem nossas percepções, ideias e estados afetivos dominantes” (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017).

passa a exercer sua condição de sujeito ativo, intencional, reflexivo, interativo e produtor de pensamentos e de sentidos subjetivos marcados por sua história, crenças, representações e valores. Isso torna o pesquisador legitimado como sujeito que atua de forma comunicativa, interativa e reflexiva no curso da pesquisa, produzindo conhecimentos a partir do contínuo desafio ao qual se dispõe a enfrentar na perspectiva do confronto entre o modelo teórico[2] e o campo empírico na perspectiva de gerar novas zonas de sentido em relação ao fenômeno em estudo (GONZÁLEZ REY, 2010).

Um dos valores heurísticos da Epistemologia Qualitativa refere-se à necessidade de superar o tendente conjunto de dicotomias que estão na base de grande parte das produções teóricas das ciências humanas, tais como o *social-individual, o interno-externo, o afetivo-cognitivo, o intrapsíquico-interpsíquico* (GONZÁLEZ REY, 2005a). Dessa forma, a Epistemologia Qualitativa de pesquisa rompe com amarras do pensamento científico tradicional a fim de alcançar a compreensão dos processos psíquicos humanos considerando a complexidade inerente à sua natureza. O estudo da subjetividade na perspectiva histórico-cultural, base teórica vinculada à Epistemologia Qualitativa de pesquisa, se propõe a integrar de forma simultânea a dimensão ontológica, epistemológica e metodológica para compreensão no sentido explicativo, e não meramente descritivo, acerca dos processos que envolvem o desenvolvimento da subjetividade humana (GONZÁLEZ REY, 2013a).

A epistemologia qualitativa se caracteriza pelo processo de produção do conhecimento científico que não somente se define pelo uso exclusivo de estratégia qualitativa de pesquisa, mas pelo seu caráter processual fundamentado nos indicadores gerados a partir da análise do conjunto de elementos procedentes dos instrumentos utilizados na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2015). Este processo de relação comunicativa estabelecida entre pesquisador e participante assume papel fundamental na qualidade do conhecimento produzido (GONZÁLEZ REY, 1997). Mitjáns Martínez e González Rey (2016) ressaltam que a epistemologia qualitativa se define como "um processo de produção de modelo teórico que tem no momento empírico o momento essencial para sua construção" (p. 15). O constante processo de reflexão e criatividade do pesquisador perpassa o processo construtivo-interpretativo no qual a melhor opção interpretativa será a que for mais bem fundamentada e articulada com o restante das construções que vão aparecendo no curso da pesquisa implicando a contínua articulação entre o momento teórico e empírico (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014).

A FUNÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Conforme os princípios da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2010, 2005b, 2012b), o valor dos instrumentos para o sucesso da investigação científica está atrelado à

2 "O modelo teórico é, precisamente, a construção teórica que norteia uma pesquisa e que, através das hipóteses complementares que vão ganhando forma em seu percurso, termina sendo o resultado principal da pesquisa, através do qual um conjunto de problemas sobre a questão estudada ganha significado" (GONZÁLEZ REY, 2014).

sua função de favorecer a emergência de produções subjetivas do participante como parte do processo de construção da informação. O valor das informações dos instrumentos só é definido mediante a interpretação do pesquisador que pode criar, suprimir ou redimensionar formas diversas de utilização de instrumentos no curso da pesquisa, para que não se tornem camisa de força para o pesquisador nem tampouco para os participantes.

O processo de utilização dos instrumentos é caracterizado na epistemologia qualitativa em sua dimensão simultânea e complementar, implicando, também, no comprometimento relacional e comunicativo entre pesquisador e participante, dinâmica na qual o espaço social da pesquisa se converte em espaço portador e gerador de sentidos subjetivos para ambos. Em consequência disso, o espaço social da pesquisa torna-se gerador de novas necessidades que requer a constante atenção do pesquisador no sentido da articulação metodológica para alcance dos objetivos concretos da investigação, implicando numa permanente relação entre a dimensão científica e pessoal no interior destes espaços e um constante movimento no percurso da construção hipotética (GONZÁLEZ REY, 2010, 2014).

Na Epistemologia Qualitativa os instrumentos são relevantes como provocadores do envolvimento reflexivo e significativo do participante em relação aos seus interesses e experiências, sendo considerados “indutores da expressão aberta do participante como via para o diálogo com o pesquisador” e por isso representam uma via para produção de sentidos subjetivos no decorrer da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2013a, p. 31). Nesta perspectiva, o conjunto de instrumentos constitui um sistema único de informação, não possuindo valor de modo isolado uma vez que não se constitui como via direta de informação que possibilita a análise dos “resultados” diferentemente do que ocorre nas dominantes tendências de pesquisa. Assim, todo o processo de construção da informação se desenvolverá a partir do sistema único e inter-relacionado de informações, necessário para a geração de indicadores e formulação de hipóteses, cuja reafirmação se dará a partir da análise do sistema completo da informação produzida (GONZÁLEZ REY, 2010).

O conjunto de instrumentos a serem utilizados nesta perspectiva metodológica considera as típicas distorções de análises decorrentes de perguntas diretas do pesquisador, que comumente geram no participante a emissão de resposta socialmente esperada na expectativa da aceitação social, impossível de ser evitada na forma metodológica tradicional de investigação, atributo que configura parte do valor heurístico da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005a). A produção de conhecimentos e explicações sobre a realidade pesquisada ocorre mediante a construção dos indicadores, realizada pelo pesquisador, no curso da pesquisa que será favorecida pela expressão aberta, reflexiva e comprometida participante a depender da qualidade dos instrumentos utilizados e da condição de análise do pesquisador frente aos elementos empíricos que emergem deste processo.

A GERAÇÃO DOS INDICADORES

Os indicadores são categorias definidas pelo pesquisador no processo construtivo-interpretativo, que implicam na sua ação reflexiva e criativa para gerar e relacionar partes ao seu conjunto de informações, viabilizando a compreensão de elementos envolvidos na trama complexa de processos subjetivos que se pretende investigar. São os indicadores gerados/produzidos a partir da análise do conjunto dos elementos da informação implícita e indireta do participante, que aparece tanto por meio dos instrumentos utilizados como na relação comunicativa e interativa estabelecida com o pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2010). Eles representam a chave para compreensão da trama configurada pela subjetividade pressupondo um processo gradativo, contínuo, reflexivo e criativo do pesquisador que deverá inter-relacionar indicadores no curso da construção-interpretativa sobre as hipóteses, viabilizando o desenvolvimento do modelo teórico resultante da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2014). Em síntese, o processo construtivo-interpretativo é representado pela construção teórica e hipóteses levantadas no curso deste processo, em oposição à correspondência somatória ou síntese dos indicadores que no modelo tradicional de pesquisa poderia ser suposta.

Na pesquisa que envolve a subjetividade os indicadores exercem papel fundamental uma vez que têm a função explicativa e não descritiva, objetivando dar sentido ao não observável, o que contrasta com a abordagem de pesquisa ao nível descritivo que, via de regra, se restringe a sistematização descritiva de aspectos do comportamento observável do participante (GONZÁLEZ REY, 2005a; 2005b). Em síntese, González Rey (2014) salienta que o instrumento é importante de forma associada à forma pela qual é utilizado pelo pesquisador:

> [...] não apenas como um indutor de informação, mas um recurso relacional que facilita a expressão do outro, ultrapassando a reificação do dado de pesquisa enquanto elemento dissociado da experiência do pesquisador (p. 18).

Representam os indicadores uma possibilidade de construção hipotética que só toma corpo a partir da relação que o pesquisador, em seu momento interpretativo, estabelece frente o conjunto de elementos não explícitos e sem relação direta com o fenômeno observado. Isto é, não existe correspondência biunívoca entre o “dado” observado e o indicador gerado na perspectiva da epistemologia qualitativa. Os indicadores indiretos serão identificados e analisados a partir de elementos envolvidos na singular história de vida do participante em meio aos contextos sociais de sua inserção.

Como a Epistemologia Qualitativa objetiva dar visibilidade aos processos simbólico-emocionais que se expressam no contexto da ação e relação do indivíduo, os elementos que o pesquisador reúne para a construção dos indicadores deverão partir da expressão atual dos participantes, porém estarão sempre além da consciência ou da intencionalidade

deles (GONZÁLEZ REY, 2013b). Isso decorre da compreensão de que “a fala dos sujeitos expressa sua representação consciente e não os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas que não são conscientes para ele e que precisam ser construídas pelo pesquisador” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016).

Podemos compreender indicadores como o conjunto de interpretações elaboradas pelo pesquisador acerca das informações reunidas e dinamicamente integradas ao longo do curso da pesquisa. Estes indicadores são gerados pelo pesquisador e, por sua vez, darão suporte e consistência às hipóteses, construídas com base em informações implícitas as quais deverão corresponder aos objetivos pretendidos pela investigação, chegando finalmente a configurar o modelo teórico gradativamente organizado no percurso construtivo-interpretativo da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2010).

Os indicadores gerados no processo de construção do conhecimento favorecem novas zonas de sentidos sobre o tema em estudo e configuram o caráter explicativo da epistemologia qualitativa, que a distingue das abordagens de cunho descritivo que categorizam comportamentos e não favorecem a compreensão dos elementos subjetivos que estão na base da expressão comportamental da pessoa. Os indicadores assumem o papel de dar sentido ao não-observável, dependem de elementos subjetivos que emergem a partir do contato do participante com os instrumentos ou da relação que estabelece com o pesquisador no curso da pesquisa, sendo sempre resultantes de informação implícita e indireta, efetivamente em razão de não ser estabelecido a partir de uma relação biunívoca com o “dado” em si (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Em síntese, o processo construtivo-interpretativo, a partir do qual o pesquisador vai no decorrer da pesquisa configurando o modelo teórico a ser proposto na forma de produção do conhecimento científico, implica no contínuo trabalho entre o momento empírico da pesquisa, parte orgânica da teoria, parcela da realidade que passa a ter corpo de modo indissociado do desenvolvimento teórico. Este processo se desenvolve em meio ao espaço social da pesquisa e se concretiza pelo acesso do pesquisador às informações vinculadas aos objetivos da investigação por meio do uso dos instrumentos e pelo seu esforço interpretativo na geração de indicadores que possibilitem a construção das hipóteses sustentáveis as quais respondam às questões propostas pela pesquisa. Concordamos com González Rey (2012a, p. 171) ao afirmar que “a teoria é uma produção viva que gera inteligibilidade sobre espaços inéditos de informação através das ideias de quem desenvolve o processo de construção”.

A CONSTRUÇÃO DAS HIPÓTESES: NÃO *A PRIORI*

Na forma tradicional de pesquisa, as hipóteses são definidas *a priori* como aspectos estáticos associados ao fenômeno em estudo, que no final da investigação, com finalidade de verificação, serão confirmadas ou, em poucos casos, refutadas. Diferentemente disso,

na epistemologia qualitativa as hipóteses são compreendidas como processo que se desenvolve permanentemente no curso da pesquisa como ilustra o trecho a seguir:

> Em este proceso de configuración se siguen de forma simultânea varias hipótesis abiertas ante el contenido expresado por el sujeto [...] y forman parte de los momentos de síntesis del referido proceso, mientras em otros casos son descartadas ante la imposibilidad de seguirlas a traves de la información producida. (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 157)

As hipóteses correspondem à produção do pensamento do pesquisador que estão em constante desenvolvimento no curso da pesquisa como partes constitutivas do processo de construção teórica. Dessa forma, diferentemente do modo usual de operacionalização das hipóteses em pesquisas tradicionais, seja de cunho quantitativo ou qualitativo, as quais são definidas a priori e buscam por meio delas realizar a verificação empírica com base em atributos “objetiváveis” e diretamente observáveis, a epistemologia qualitativa não simplifica ou reduz marcos teóricos complexos aos elementos observáveis (GONZÁLEZ REY, 2010).

Enfim, a Epistemologia Qualitativa se caracteriza pela concepção da produção do conhecimento científico como processo que implica no desenvolvimento contínuo e permanente confronto com a realidade a qual transcende a teoria. Neste sentido, a força da produção teórica se afirma pela sua própria vulnerabilidade que a coloca em condição de gerar novas zonas de sentido sobre a realidade estudada (GONZÁLEZ REY, 2010).

Neste sentido, a epistemologia qualitativa representa uma ruptura em relação à usual forma de produção de conhecimentos científicos, sobretudo porque diverge da compreensão de que exista um caminho para investigação de fenômenos humanos complexos que conduza à “descoberta” de uma realidade já pronta e determinada por elementos externos/sociais ou internos/individuais. Isso decorre da compreensão clara de que “as teorias não são reflexos, são produções humanas que nos permitem representações possíveis do real” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 202), capazes de promover a inteligibilidade acerca do complexo mundo subjetivo em meio aos sistemas de práticas humanas que geram uma realidade, cuja forma se altera na medida em que atuamos sobre ela. Além disso, a epistemologia qualitativa apregoa que “o sujeito em sua singularidade é uma fonte de estudo excepcional para entender a qualidade de qualquer processo ou atividade humana, que escapa a qualquer tipo de padronização” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 170).

EXPRESSÕES EMOCIONAIS DO PARTICIPANTE EM MEIO AO PROCESSO CONSTRUTIVO DAS INFORMAÇÕES

O conjunto de expressões emocionais do participante que surge no seu contato com os diferentes instrumentos de pesquisa e relação com o pesquisador pode favorecer a análise de configurações subjetivas associadas aos objetivos propostos pelo estudo. Ainda que nenhuma dessas expressões, em separado, possa se constituir, por si só, como informações suficientes para elaboração dos indicadores que darão subsídios à construção

das hipóteses da pesquisa, estas informações podem contribuir para a compreensão da tessitura da trama de sentidos subjetivos que, de alguma forma, se associem às expressões emocionais do participante. Isso porque as emoções se desdobram em processos simbólicos e significam uma espécie de registro da experiência da pessoa, que se definem como unidades simbólico-emocionais também denominadas sentidos subjetivos que se desenvolvem como um sistema de caráter processual e contínuo (GONZÁLEZ REY, 2009, 2012a).

Do ponto de vista teórico de base, as emoções são centrais para compreensão da subjetividade efetivamente porque os conceitos de sentidos subjetivos e configurações subjetivas representam uma unidade de processos simbólicos e emoções (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014).

A EXPLICITAÇÃO DO PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO

Cabe ao pesquisador demonstrar a forma pela qual se desenvolveu o processo construtivo interpretativo e configuração do modelo teórico da pesquisa, expondo de forma clara as informações construídas com a finalidade de ilustrar seu percurso de elaboração interpretativa destacando trechos de informações advindos de instrumentos utilizados, material empírico, contudo, sem significar que este conjunto de informações explicitadas corresponda à totalidade do que foi produzido no curso da investigação.

Neste sentido, torna-se relevante enfatizar que nunca a expressão direta do participante será fonte suficiente de informação para se chegar à construção de um indicador ou resultar numa análise interpretativa do pesquisador. Há que se reunir e elaborar um conjunto de elementos que apontem para uma determinada interpretação, pois a configuração subjetiva não é estática e diretamente associada ao comportamento da pessoa, sendo os espaços relacionais produtores de configurações de novos sentidos subjetivos configurados de diferentes maneiras podendo ser expressos nas diversas formas de comportamento de uma mesma pessoa (GONZÁLEZ REY, 2011).

A subjetividade somente se expressa a partir da ação concreta da pessoa em meio às suas experiências de vida. Considerando isso, é possível acessar a subjetividade de forma indireta, a partir de elementos relacionados às experiências de vida da pessoa que são fundamentais para a identificação e compreensão de suas configurações de sentidos subjetivos produzidos em seu dinâmico, processual e singular processo de desenvolvimento. Os sentidos subjetivos, pelo seu caráter fluido e processual, não são passíveis de serem diretamente identificados, porém por meio de análises interpretativas que envolve a pessoa em articulação com suas experiências concretas de vida, os sentidos subjetivos podem ser percebidos de forma indireta, mediante a interpretação do pesquisador frente os elementos relevantes do material empírico.

O que se busca a partir do processo construtivo-interpretativo de uma pesquisa

fundamentada na epistemologia qualitativa é a condição de, com base nos elementos empíricos que aparecem no curso da investigação, o pesquisador gerar indicadores que lhes possibilite construir hipóteses associadas às questões de pesquisa, ou objetivos pretendidos, rumo à construção do modelo teórico que vai sendo tecido e consolidado no curso investigativo, o que configura a consistência interna entre elementos da informação e confere sustentação e solidez às hipóteses construídas.

Neste sentido, o conjunto de experiências de vida e forma pela qual foram subjetivadas pela pessoa em estudo passam a constituir elementos relevantes para a compreensão do processo de desenvolvimento subjetivo com impactos sobre as produções de sentidos subjetivos relacionados às diferentes dimensões de sua vida (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017).

Em síntese, o pesquisador precisa dar clareza do percurso construtivo-interpretativo ao qual seguiu explicitando diversas expressões emocionais do participante, que emergiram a partir da provocação da emergência de sentidos subjetivos as quais fundamentam uma determinada interpretação, sendo esse aspecto extremamente relevante para a "validação" científica da pesquisa em subjetividade conforme preconiza a epistemologia qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2010).

A DELIMITAÇÃO DOS EIXOS NORTEADORES DO PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO DAS INFORMAÇÕES

Ao analisar as informações advindas dos momentos de contato com o participante e dos instrumentos de pesquisa utilizados, o pesquisador coloca em prática sua condição ativa e reflexiva, definida pela epistemologia qualitativa, e elabora suas interpretações frente aos elementos reunidos nos diversos instrumentos e momentos de sua relação com o participante. Esta elaboração não ocorre de modo isolado do momento da utilização dos instrumentos, dado o caráter inseparável entre a produção empírica e de produção teórica (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016).

Com base na explicitação dos eixos norteadores do processo construtivo-interpretativo da pesquisa, o pesquisador não somente possibilita visibilidade do processo de construção interpretativa das informações como também se organiza no foco de análise sobre aspectos mais relevantes da informação que respondem aos objetivos delineados na pesquisa. O critério de legitimação da produção do conhecimento científico nos parâmetros da epistemologia qualitativa não se dá pela triangulação de informações/instrumentos, tampouco pela interlocução externa ao espaço da pesquisa e sim pela congruência e capacidade do modelo teórico produzir significados fundamentados na diversidade das informações empíricas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014; GONZÁLEZ REY, 2005a, 2010).

A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DE VIDA PARA A PESQUISA EM SUBJETIVIDADE

A dinâmica dos sentidos subjetivos e configurações subjetivas tomam forma em uma unidade subjetiva que se faz presente em cada diferente esfera da vida da pessoa (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017). Nesta perspectiva, a realidade vivida é produzida a partir de desdobramentos simbólico-emocionais, de acordo com sua singular produção de sentidos subjetivos e configurações subjetivas, não havendo relação direta entre as experiências em si e o processo de desenvolvimento subjetivo, razão pela qual a Epistemologia Qualitativa se destaca como via metodológica adequada à produção de conhecimentos científicos focalizados na subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2011).

Para compreender a constituição subjetiva de uma pessoa é preciso conhecer suas configurações subjetivas associadas aos espaços sociais de suas experiências concretas de vida, envolvendo suas ações e relações nos diferentes e simultâneos contextos que participam do curso de seu desenvolvimento. González Rey (2012, p. 174) enfatiza a relevância das experiências de vida para o estudo da subjetividade ao expressar que "a subjetividade é um tema ao qual só temos acesso através do sujeito em seus espaços de relação social".

A Epistemologia Qualitativa por considerar o complexo processo de construção do conhecimento científico não se propõe a alcançar a verdade absoluta acerca da totalidade de processos de produção subjetiva associados aos objetivos da pesquisa, mas busca organizar metodologicamente a viabilidade para alcance da consistência interna do modelo teórico construído no curso da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o processo construtivo-interpretativo implica num percurso contínuo, permeado por momentos de reflexões, dúvidas, ensaios e elaborações do pesquisador com vistas à produção de conhecimentos que fazem jus à essa desafiante perspectiva metodológica de pesquisa. Por exigir rigor e ao mesmo tempo maleabilidade do investigador viabiliza o acompanhamento da complexidade que o percurso da pesquisa fundamentada na subjetividade requer. Neste sentido, Mitjáns Martínez (2014) sintetiza que a epistemologia surge na Psicologia como uma concepção criativa de produção de conhecimento sobre um objeto específico: a subjetividade humana.

O percurso metodológico de pesquisa em subjetividade pressupõe um estudo que se desenvolve sem a presunção da construção de hipóteses a priori, considerando possível o acesso à elementos da subjetividade somente a partir de indicadores que vão sendo gerados ao longo da tessitura interpretativa fundamentada por elementos do material empírico produzido no curso vivo e dinâmico da investigação. Dessa forma, compreendemos que a Epistemologia Qualitativa valida a "originalidade da expressão do sujeito, pois, do

ponto de vista da subjetividade não há um dado a ser coletado, mas um sujeito gerador que se expressa frente às experiências" (MUNIZ, 2015, p. 110).

Considerando o caráter dialógico-relacional entre pesquisador e pesquisado e a interrelação entre as diferentes informações que se desdobram no curso da investigação, somados ao processo interpretativo do pesquisador que avança numa rota reflexiva acerca do conhecimento produzido, não há a constatação direta da informação a partir da expressão direta do participante. Logo, nesta perspectiva metodológica, não estamos a depender de vias de expressão do participante, o que permite o pesquisador chegar a interpretações importantes mesmo diante de eventuais esquivas do participante no curso da investigação.

Uma vez que os sentidos subjetivos produzidos no tempo e na ação presente estão sempre associados a experiências subjetivadas pela pessoa em outros diferentes momentos e contextos, todo esse processo de subjetivação que é contínuo e se desdobra nos diversos momentos da pesquisa pressupõe uma rota não previsível e não controlável no desenvolvimento da pesquisa. É efetivamente a partir desta constatação que na Epistemologia Qualitativa o pesquisador vai dando forma ao modelo teórico, validando o caráter subjetivo que se faz presente em toda produção humana subjetivamente configurada. O processo de construção do conhecimento científico é, portanto, de acordo com os parâmetros da epistemologia qualitativa, uma produção humana compreensiva e criativa que requer a contínua capacidade ativa de decisão do pesquisador que não se restringe à dimensão cognitiva, nem tampouco admite fragmentação entre elementos simbólicos e emocionais que emergem no curso da pesquisa em subjetividade que como toda atividade humana complexa é uma produção subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2014; MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017).

REFERÊNCIAS

GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ., 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Thomson Learning, 2005b. p. 27-51.

GONZÁLEZ REY, F. L. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A, TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem.** Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 119- 147.

GONZÁLEZ REY, F. L**. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação.** São Paulo: Thomson Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia social: A emergência do sujeito**. 3ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012a.

GONZÁLEZ REY, F. L. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. **ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade**. Vol. 2,n. 2, 2012b.

GONZÁLEZ REY, F. L. O que oculta o silêncio epistemológico da psicologia. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 8, n. 1, p. 20-35, 2013a.

GONZÁLEZ REY, F. L. Subjetividad, cultura e investigación cualitativa em psicologia: la ciências como produción culturalmente situada. **Liminales: Escritos sobre psicologia y sociedade.**Vol. 1,n. 04, p. 13-36, 2013b.

GONZÁLEZ REY, F. L. Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI,V.D. **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Alínea, 2014. p. 13-34.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Comunicação Oral** – Palestra Inauguração site Subjetividade – UnB/FE: Brasília. 21/10/2015.

GONZÁLEZ REY, F. L., MITJÁNS MATÍNEZ, A. A. Una epistemologia para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas – individuo y sociedad.** vol. 15, Nº 1, 2016.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Um dos desafios da epistemologia qualitativa: a criatividade do pesquisador. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI,V.D. **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Alínea, 2014. p. 61-86.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Comunicação escrita com finalidade orientadora para desenvolvimento do específico projeto de pesquisa – O desenvolvimento da criatividade no campo profissional à luz da subjetividade**. Brasília: UnB-FE, janeiro, 2016.

MITJÁNS MARTÍNEZ A., GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, Educação e Aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MUNIZ, L. S. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CAPÍTULO 10

DESIGN DA INFORMAÇÃO, EDUCAÇÃO EM SAÚDE E INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 10/01/2022

Fernando dos Santos Almeida
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis – Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/4418563548370941

Francisco Antonio Pereira Fialho
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis – Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/1602495591542111

RESUMO: No contexto da comunicação de massa para educação, existe um debate histórico sobre adoção de estratégias de persuasão coercitiva na comunicação de risco. Neste estudo, os autores discutem estratégias adotadas no ensino/educação em saúde, especificamente de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto brasileiro da pandemia de COVID-19 nos anos de 2020 e 2021. Este estudo descreve procedimentos adotados para a comunicação no Brasil durante a pandemia, a partir da perspectiva do design de informação, e investiga temas sociais subjacentes como de acesso a conhecimento e cidadania pela população infantil com TEA. Além de materiais e notícias veiculados por grandes canais de comunicação, foram levandados referenciais bibliográficos condizentes com o tema para diálogo e discussão. Resultados apontam para o sucesso das medidas adotadas por profissionais de diferentes áreas do saber com o objetivo comum de atenuar os impactos da pandemia e de oferecer informação de maneira direta e clara. O estudo confirmou o papel do design de informação no contexto da divulgação da saúde pública como sendo de ferramenta para generalização da informação à audiência correta de maneira rápida e de forma a efetivamente promover mudanças de comportamento.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde pública, design de informação, comunicação risco, inclusão social, audiência.

INFORMATION DESIGN, HEALTH EDUCATION AND INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN BRAZIL DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: In the context of mass communication for education, there is a historical debate about the adoption of coercive persuasion strategies in risk communication. In this study, the authors discuss strategies adopted in health teaching/education, specifically for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Brazilian context of the 2020 and 2021 COVID-19 pandemic. This study describes procedures adopted for communication in Brazil during the pandemic from the perspective of information design and investigates underlying social issues such as access to knowledge and citizenship by the child population with ASD. In addition to materials and news broadcast by major communication channels, bibliographic references consistent with the topic were collected for dialogue and discussion. Results point to the success of the measures adopted by professionals from different

areas of knowledge with the common objective of mitigating the impacts of the pandemic and of providing information in a direct and clear way. The study confirmed the role of information design in the context of public health dissemination as a tool for generalizing information to the right audience quickly and in a way that effectively promotes behavior change.
KEYWORDS: Public health, information design, risk communication, social inclusion, audience.

1 I INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 veio acompanhada do aparecimento – e reaparecimento – de diferentes nomes de figuras notáveis do cenário internacional. A audiência acostuma-se a ver pessoas que se encarregam de fazer entender o que está acontecendo, e também o que pode vir acontecer. Mais do que isso, aprende como deve se comportar para reduzir a disseminação do novo coronavírus e o porquê. Alguns exemplos que merecem ser destacados são o do doutor Tedros A. Ghebreyesus, Diretor Geral da Organização Mundial da Saúde; o profesor doutor Átila Iamarino, virologista brasileiro que cumpriu papel fundamental ao atualizar a população falande de português por meio de seu canal no YouTube; Marco Loret de Mola, matemático peruano e diretor da MatLab, também ativo no YouTube com suas previsões baseadas em estatísticas e modelos matemáticos; doutor Miguel Angel Delgado Koriyma, doutor boliviano em Medicina pela Universidad Mayor de San Simón; entre outros pelo mundo todo. Através desses e de outros educadores, políticos, influenciadores e agentes de saúde, inúmeras pessoas em todo o mundo aprenderam sobre distanciamento físico, “achatamento da curva”, vacinas, uso adequado de máscaras, medicamentos e mais.

As redes sociais também serviram de plataforma para diversas pessoas com diferentes deficiências nesta época de distanciamento físico que se viveu. Alguns exemplos de influenciadoras incluem a ativista inglesa Sarah Harvey, que escreve sua experiência com autismo; a advogada e artista estadunidense Haley Moss, defensora dos direitos das pessoas com autismo; Mariana Torquato, administradora de Florianópolis/SC e uma das figuras brasileiras mais notáveis do movimento das pessoas com deficiência no Brasil; e Marina Batista, blogueira e ativista pela causa de pessoas com deficiência e direitos humanos também no Brasil. Todas essas influenciadoras aproveitaram seu contato próximo com seu público de centenas de milhares de pessoas para transmitir mensagens pertinentes sobre cuidados durante a pandemia da perspectiva de pessoa com deficiência (PcD).

2 I CONFIANÇA

A situação na qual os comunicadores brasileiros se encontraram durante a pandemia foi – e continua sendo – delicada. Se, por um lado, tais comunicadores acabam por minimizar a ameaça do vírus, a audiência pode não reagir com o rigor necessário. Se, por outro lado, eles promoverem suas mensagens de forma exacerbada, podem perder a confiança da

audiência. Audiências compostas por pessoas com deficiência (PcN) – particularmente, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – têm necessidades particulares comumente alienadas em ações de comunicação em massa. Nesse contexto, confiança se torna uma questão-chave da comunicação quando o objetivo é a efetiva generalização de conhecimento e a efetiva mudança de comportamento e cultura. A questão que surge é: como os profissionais e instituições de saúde permanecem dignos de confiança quando o entendimento da ciência sobre a nova ameaça muda a cada semana?

Nessa questão, percebe-se que profissionais de diferentes áreas do saber têm aplicado princípios do campo do Design para resolver problemas complexos na superação de desigualdades sociais. Conceitos como o do Design Participativo busca contemplar uma compreensão do singular para o desenvolvimento em parceria com e para cada indivíduo, por entender que a noção de "inclusão" se dá em sentido mais amplo – não mais importante, mas que leva em conta o projetar na interação (DE SALLES *et al.*, 2021).

A seguir, serão apresentados princípios básicos que fundamentam autoridades de saúde pública em suas comunicações, com particular atenção ao cenário atual de informação do público de crianças com TEA no Brasil.

3 | MARKETING SOCIAL

Marketing social é o conceito que explica a aplicação dos princípios e técnicas de marketing para criar, comunicar e entregar valor a fim de influenciar um comportamento do público-alvo que beneficie tanto o público-alvo quanto a sociedade: saúde pública, segurança, meio ambiente e comunidades diferentes. Um ponto forte levantado por profissionais de marketing social, por exemplo, é contra o uso de tabaco por crianças.

O objetivo geral do marketing social é o de informar o maior número possível de pessoas, de maneira mais rápida, promovendo mudanças positivas de comportamento, como parar de fumar ou praticar exercícios. Essa missão só se torna mais urgente e necessária durante uma pandemia, especialmente se tratando de um público com as particularidades do TEA.

Faz-se pertinente observar elementos comunicacionais no combate da pandemia para melhor eficácia das ações preventivas. Na elaboração de sistemas de comunicação por meio dos quais os indivíduos interagem e compartilham sentidos de forma eficaz (BAKHTIN, 1995), o Design serve como uma ferramenta essencial para superar desigualdades sociais. Os indivíduos que constituem a audiência também compõe os processos dialógicos de ensino-aprendizagem, apropriam-se da linguagem como um sistema de comunicação, e os elementos escolhidos para o processo de interação como resultantes da atitude responsiva ativa que caracteriza tanto locutor quanto interlocutor (FARBIARZ e NOVAES, 2014).

Para a efetivação desses processos dialógicos, as mensagens devem ser simples e diretas. Ainda que muitas delas sejam baseadas em conceitos técnicos que o público pode

não entender a princípio – por exemplo, “achatar a curva”. Por essa razão, especialistas trabalham com planos baseados em tempo, priorizando mensagens que são fundamentais: o que está acontecendo, o que fazer, como fazer, onde encontrar informações confiáveis e quem está fazendo o quê. Uma vez que o “o que” é amplamente compreendido, o “porquê” pode ser integrado à mensagem.

4 I ADAPTAÇÃO AO PÚBLICO INFANTIL COM TEA

Na comunicação de risco, quanto melhor as mensagens forem adaptadas a uma situação específica na vida de uma pessoa, melhor. O desafio é adaptar as mensagens para todos. Idealmente, as iniciativas de saúde pública têm diferentes parceiros ou partes interessadas, como profissionais com diferentes experiências, centros educacionais, organizações comunitárias, organizações religiosas, que entendem a mensagem e como adaptá-la ao seu público. As mídias digitais são úteis nisso pois transformam em realidade a comunicação de massa personalizada às subjetividades dos indivíduos.

Uma questão da era da informação digital é a desinformação e notícias falsas. Quando se discute marketing social, é crucial rejeitar consistentemente mitos e informações incorretas que são promovidos de maneira invariável. Depois que o movimento anti-vacina se tornou ativo no final dos anos 1990, a comunidade científica – especialmente aquela envolvida com saúde pública – com o tempo, tornou- se mais consistente, mais vigorosa e mais baseada em evidências (GLIK, 2020). A COVID-19 recebeu muitas informações incorretas, e muitas delas foram endossadas pelos governos e autoridades de saúde em algum momento, promovendo crise de confiança entre diferentes audiências.

Em relação à atuação da Organização Mundial da Saúde nos últimos meses, grupos de especialistas decidiram sobre as principais ideias que desejam comunicar antes de cada publicação oficial de informações. A regra geral é: ao falar sobre problemas básicos de sobrevivência, não use mais do que três ou quatro pontos por vez (GLIK, 2020). Esse ponto se torna ainda mais importante quando se trata do público infantil com TEA, que pode apresentar dificuldade na apreensão de muitas informações simultâneas. por isso que ações de comunicação visual como pranchas de comunicação alternativa ajudam profissionais da saúde a estabelecer diálogo efetivo em casos como o ilustrado na Figura 1:



Figura 1: Agente utiliza Prancha de Comunicação Alternativa para dialogar com paciente internado. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/projeto-de-pranchas-de-comunicacao-alternativa-em-hospitais-e-ampliado-para-novos-lugares-e-novas-plataformas>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

Outro elemento estratégico é a justificativa das informações com evidências válidas. Quando as comunidades são instruídas a usar máscaras que cobrem a boca e o nariz, a evidência para confirmar isso é que vários estudos científicos publicados mostram que as pessoas que usam as máscaras corretamente têm menos probabilidade de espalhar doenças. A ideia é ter mensagens básicas e explorar as razões pelas quais a mudança de comportamento deve ser promovida (ALMEIDA, 2020). Objetividade e instruções baseadas em evidências são princípios fundamentais da comunicação de risco.

5 | COMUNICAÇÃO DE RISCO

O conceito de comunicação de risco diz respeito à troca de informações, conselhos e opiniões em tempo real entre especialistas e pessoas que enfrentam ameaças à saúde, bem-estar econômico ou social. Seu objetivo é permitir que pessoas em risco tomem decisões informadas para proteger a si mesmas e a outros. Historicamente, a comunicação de risco tem sido focada na educação de trabalhadores e da audiência sobre riscos e perigos industriais, médicos, ambientais, sociais ou catastróficos que podem impactar populações, comunidades ou indivíduos expostos, em uma crise ou não (BENNETT *et al.*,

1999). A comunicação de risco usa diferentes técnicas que vão desde mídia e redes sociais, mensagens em massa e participação da comunidade. Requer uma compreensão sólida das percepções, preocupações e crenças das pessoas, bem como de seus conhecimentos e práticas. Exige também a identificação precoce e o tratamento de rumores, desinformação e outros empecilhos.

6 | CONCLUSÃO

Devido a diferentes níveis de complexidade, é benéfico planejar quando promover qual mensagem e como espalhar ideias menos óbvias até que o público se familiarize e invista nas mais simples e fundamentais. Em termos de comunicação de risco, é preciso coordenação e esforço para ajudar o público a entender que muito do que está sendo feito agora não é apenas reduzir a transmissão, mas também evitar sobrecarregar hospitais.

A comunicação de risco, de maneira geral, está relacionada com problemas pessoais de saúde, como o hábito de fumar cigarros ou questões preveníveis como doenças sexualmente transmissíveis. Corriqueiramente, a educação em saúde se concentra em alcançar audiências de pessoas de alto risco. Por isso, existem públicos que podem ser alcançados por meio do alcance de marketing social. No contexto da pandemia, no entanto, todos estão em risco. Ou, ao menos, todos de uma determinada comunidade, como é o caso de crianças com TEA por compartilharem de características comuns.

A maioria das emergências são regionais ou locais mas, ainda assim, coletivas: numerosos indivíduos correm risco simultaneamente e não porque fizeram algo ou deixaram de fazer. A pandemia de COVID-19 se provou desafiadora porque contou com a cooperação de diferentes canais de comunicação de forma inédita.

Justificam-se os esforços para conscientizar as crianças com TEA sobre COVID-19: promover comportamentos de redução de risco e ajudar a audiência a mantê-los, a exemplo do uso adequado de máscaras e o distanciamento físico. Nesse contexto, conta-se com o marketing social e com design de informação na garantia da mudança de comportamento por meio do compromisso com o impacto social positivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando dos Santos; MATTEONI, Romulo Miyazawa. Cartografia do conceito de Design Gráfico: uma análise institucional e histórica. p. 410-422. Em: **Anais do 11o Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**. Blucher Design Proceedings, v. 1, n. 4. São Paulo: Blucher, 2014.

ALMEIDA, Fernando dos Santos. COVID-19, Marketing Social e Comunicação de Risco. Em: Francisco Antonio Pereira Fialho. (Org.). **A COVID-19**: a emergência de um mundo novo: sindemia como caminho. 1ed. Florianópolis: Arquétipos, 2020, v. 9, p. 189-198.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BENNETT, Peter; COLES, David; MCDONALD, Anne. Risk communication as a decision process. Em: **Risk communication and public health**, p. 207-221, 1999.

COUTO, Rita Maria de Souza; OLIVEIRA, Alfredo Jefferson de; FARBIARZ, Jackeline Lima; NOVAES, Luiza. **Formas do Design**: por uma metodologia interdisciplinar. 2a ed. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.

DE SALLES, Mariana Nioac; DE CARVALHO MARÇAL, Daniela; FARBIARZ, Jackeline Lima. Design e educação: interfaces possíveis em situações de inclusão. Em: **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 32974-32991, 2021.

FARBIARZ, Jackeline Lima; NOVAES, Luiza. Apostando no "E" ou estabelecendo pontes dentre Design e Estudos da Linguagem. Em: COUTO, Rita Maria de Souza; OLIVEIRA, Alfredo Jefferson de; FARBIARZ, Jackeline Lima; NOVAES, Luiza. **Formas do Design**: por uma metodologia interdisciplinar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.

GLIK, Deborah Carrow. **Speaking of pandemics**: The art and science of risk communication [7 de setembro de 2020]. Entrevistador: Bob Holmes. Palo Alto: Annual Reviews, 2020. Entrevista concedida à Knowable Magazine. Disponível em: <https://knowablemagazine.org/article/health-disease/2020/speaking-pandemics-art-and-science-risk-communication>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

PERASSI, Richard Luis de Sousa. **Apostila da Disciplina Fundamentos da Pesquisa** - Pós-Design UFSC. Florianópolis: CCE/UFSC, 2017.

CAPÍTULO 11

CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DE ANGÚSTIA EM SARTRE: ATUALIDADES FILOSÓFICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 01/03/2022

Maria Lúcia Gomes Figueira de Melo
Drª em Gestão e Educação. Docente da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Ciências e Ideologia (SOCID)
http://orcid.org/0000-0002-5090-7394

Maria Josevett Almeida Miranda
Drª em Educação para Ciência. Docente da UEPA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sociedade, Ciência e Ideologia (SOCID)
http://orcid.org/0000-0003-2928-770

Denise de Souza Simões Rodrigues
Drª em Sociologia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEPA. Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Ciências e Ideologia (SOCID)
http//orcid.org/0000-0002-3271-102

RESUMO: Este artigo é resultante de uma pesquisa que realizamos entre os acadêmicos e os docentes do Curso de Filosofia do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Nosso interesse em estudar a problemática da angústia foi motivada pelo aumento de processos psicodepressivos, acarretado especialmente pela suspensão abrupta das aulas presenciais em virtude da contaminação pelo Coronavírus-19 de diversos acadêmicos, professores e pessoal técnico-administrativo, que tiveram de se readequar por meio de aulas remotas e protocolos administrativos eletrônicos, sem estar a UEPA ainda tecnologicamente informatizada de forma completa e avançada para dar conta das demandas desse novo contexto histórico. Metodologicamente iniciamos com uma pesquisa exploratória, visando selecionar em conjunto com os professores e discentes do Curso, os filósofos que mais se preocuparam com a temática, onde entre outros, destaca-se Jean-Paul Sartre. Para este estudo realizamos uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo visando aprofundar a reflexão crítica sobre os desafios políticos, éticos e sociais no contexto brasileiro atual numa perspectiva fenomenológica sobre angústia que estamos vivenciando no cenário da pandemia do Coronavírus-19. Os resultados provisórios foram a seguir, aprofundados por vários debates críticos, virtuais com os acadêmicos do Curso de Filosofia, no intuito de uma reflexão crítica que os orientem a lidar com os problemas existenciais do *Ser,* mas que contemplassem práticas fenomenológicas de valorização da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Angústia. Filosofia. Fenomenologia. Pandemia. Valorização da Vida.

ABSTRACT: This article is the result of a survey that we carried out among academics and professors of the Philosophy Course at the Center for Social Sciences and Education at the University of the State of Pará (UEPA). Our interest in studying the problem of anxiety was motivated by the increase in psychodepressive processes, caused especially by the abrupt suspension of classroom classes due to the Coronavirus-19 contamination of several academics, professors and technical-administrative staff, who had to

readjust through of remote classes and electronic administrative protocols, without the UEPA being technologically computerized in a complete and advanced way to deal with the demands of this new historical context. Methodologically, we started with an exploratory research, aiming to select, together with the professors and students of the Course, the philosophers who were most concerned with the theme, where among others, Jean-Paul Sartre stands out. For this study, we carried out a bibliographical, documental and field research aiming to deepen the critical reflection on the political, ethical and social challenges in the current Brazilian context in a phenomenological perspective on the anguish we are experiencing in the Coronavirus-19 pandemic scenario. The provisional results were then deepened by several critical debates, virtual with the academics of the Philosophy Course, with the aim of a critical reflection that guides them to deal with the existential problems of Being, but which contemplate phenomenological practices of valuing life.
KEYWORDS: Anguish. Philosophy. Phenomenology. Pandemic. Valuing Life.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa filosófico-interpretativa versa sobre a concepção fenomenológica de Angústia e, o que esta pode nos inspirar em tempos de pandemia do Coronavirus-19 no Mundo. O artigo está estruturado em 4 (quatro) partes principais: na primeira parte reconstitu**ímos** o percurso metodológico que realizamos para elabor**á-lo**. A seguir se apresenta a fundamentação teórica que dá sustentação ao processo de análise centrando-se na Fenomenologia Existencialista Sartreana de Angústia.

Na terceira parte, realizamos a contextualização sócio-histórica de Sartre, considerando que sem relacionarmos dialeticamente a vida, a obra, o contexto e a época em que esse pensador (con)viveu, não há discurso filosófico.

Na quarte parte, analisa-se a concepção fenomenológica de *Angústia* do fil**ó**sofo selecionado.

Finalmente, se apresenta as considerações finais sobre a temática, esperando que este artigo contribua para o aprofundamento do debate filosófico sobre a questão e, especialmente, possa fornecer *subsídios* teóricos profícuos à políticas públicas sócio-educativas, de cunho preventivo sobre os processos de angústia que assolam atualmente o mundo *social* em que (con)vivemos.

2 | METODOLOGIA

Este estudo partiu de uma necessidade prática, relacionada a um considerável número de alunos e professores da UEPA e da população brasileira que, atualmente, tem apresentado casos de angústia, levando-os à situações de depressão e até à morte. Como mais recentemente esta problemática tem alcançado discentes e docentes da UEPA e, que desde à mais remota antiguidade a humanidade tem se preocupado com a questão, então considerou-se socialmente relevante, discutí-la filosoficamente. Para tanto, selecionou-se

um grande pensador que trata da problemática tematizada, no campo da Fenomenologia, para analisá-lo em sua concepção e, ao mesmo tempo, verificarmos a atualidade de seu discurso filosófico, sobretudo em momentos de pandemia pelo Coronavírus-19 em suas várias mutaç**ões**, que assola toda a humanidade do planeta.

A seguir, complementou-se a investigação com uma pesquisa documental, buscando-se artigos em periódicos especializados que tratam da temática estudada.

Finalmente, realizou-se uma pesquisa exploratória entre alguns alunos e professores da UEPA, sobre o processo de angústia que os aflige e, a humanidade na sociedade do 3º milênio, selecionando como *sujeitos-chaves*, docentes e discentes que se autodeclaram com uma sintomatologia depressiva, decorrente da pandemia que assola o mundo e o Brasil, nos dois últimos anos (2020 e 2021).

3 I ANCORAGEM TEÓRICA: A CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DE ANGÚSTIA

Assim, estudar fenomenologicamente a problemática da *angústia*, é descrever a realidade fenomênica por seus caracteres básicos, eliminando-se seus aspectos acidentais e secundários, para se fixar em sua verdadeira essência real, ou seja, naquilo que toda a a*ngústia* é, e não no que deveria ser. Para tanto, a concepção fenomenológica da *angústia* exige pela força de seu próprio método, isto é, da análise da redução fenomenológica o retorno **à**s suas evidências empíricas apodíticas, ou seja, convicentemente demonstradas, especialmente, no mundo concreto vivido, durante a pandemia do Corona-vírus-19, enquanto um momento *privilegiado* para se estudar o fenômeno da Angústia se realizando.

Neste procedimento metodológico, o sujeito cognoscente, ou seja, o cientista ultrapassa as várias camadas superficiais do fenômeno (angústia) para apreendê-lo em sua essência, isto é, em sua "racionalidade real", que na maioria dos fenomenólogos que se preocuparam com o "fenômeno", é também "devir", ou seja, não constitui "algo" estático e fixo, mas que muda de forma, se transforma sócio-historicamente, se constituindo em um fenômeno que se constrói e se reconstrói socialmente, por isso, é uma problemática historicamente datada e socialmente situada, se transformando em uma "situação - limite", em tempos de mundialização do Coronavírus-19, como a que vivemos atualmente, de proporções catastróficas, em nível global.

Considerando que não existe uma única Fenomenologia, então buscamos apresentar o fenômeno da *angústia* na concepção Sartreana, com a finalidade de analisar, até que ponto, sua concepção filosófica serve para inspirar decisões mais politicamente responsáveis e éticas que reconfigurem ações mais solidárias e humanizadas de valorização da vida.

4 | CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE SARTRE

A Fenomenologia, especialmente a tendência fundadora dessa nova abordagem teórico-metodológica, representada por Edmund Husserl (1859 – 1938), teve a finalidade de desenvolvê-la, enquanto uma Ciência exata, lógica e rigorosa, baseada no retorno *às coisas mesmas*, vivenciadas racionalmente por todo sujeito pensante, em sua essência absoluta e universal, o que de certa forma, representou uma crise com o pensamento histórico e psicológico, pois os sujeitos sociais constroem, reconstroem e transformam a história social, sendo ao mesmo tempo, por ela transformados, o que justifica a necessidade deste tópico, que tem por finalidade, mostrar em que sentido a fenomenologia da angústia em Sartre, pode nos inspirar à uma concepção crítica sobre a profunda angústia que a humanidade vivencia nos últimos dois anos.

4.1 Jean-Paul Sartre: A Vida, a Época e a Obra

Sartre (1905-1980), foi um filósofo, escritor, romancista, teatrólogo e professor francês que, nasceu em 21 de junho de 1905 em Paris e morreu em 15 de abril de 1980, também na capital francesa. Após a morte de seu pai (Jean-Baptiste Sartre), um oficial da Marinha em 1907, foi criado por sua mãe e seus avós maternos, em uma família de intelectuais pequenos burgueses.

Aos 19 anos de idade, em 1924, Sartre retornou à Paris e se matriculou na École Normale Superieure, se tornando colega de Paul Nizan (1905 – 1940), e de Maurice Merlau-Ponty (1908 – 1961), fundando com este último, em 1946, a revista de Literatura Política engajada *Tempos Modernos*. Ao cursar Filosofia na prestigiosa École Normale em Paris, conhece também Simone de Beauvoir (1908 – 1986), com quem se torna companheiro por toda sua vida.

Durante o período de 1933 a 1935, faz uma viajem de estudos à Berlim para fazer um Curso de Fenomenologia na Alemanha, nas acepções teóricas de Husserl, Heidegger, Jaspers e Max Scheller. Baseando-se nessas referências básicas, Sartre (1936), ao retornar à França, constrói a sua própria tendência de Fenomenologia Existencial, enfatizando que o Homem está no plano da existência, portanto, a existência precede a essência e, não ao contrário.

Segundo o filósofo francês:

> *Até mesmo num ato aparentemente privado, como no caso do matrimônio em suas diferentes formas, o próprio ato de casar-se, ter ou não filhos, construir família e outras consequências, implica não somente a mim, mas à humanidade, por isso sou responsável por mim e por todos, ao criar uma certa imagem de casamento que escolhi. A minha escolha, embora aparentemente subjetiva, pertencente ao meu "ego", resulta em uma transcendência que implica intersubjetividade com a humanidade.* (SARTRE, 1936:P.57)

Em 1938, completa seu romance *A Melancolia*, já iniciado desde 1935, quando

esteve em Berlim para estudar Fenomenologia, mas o edita com o título de *“A Náusea”,* na qual Sartre (1938), analisa a covardia do homem que prefere se esconder e se dissolver na multidão opaca do ser-em-sí, provocando na humanidade o mal-estar da civilização, ou seja, a sua angústia, que o filósofo denomina de náusea.

Com a eclosão da segunda grande guerra mundial (1939-1945), Sartre é convocado para o combate, mas em 1940 se torna prisioneiro de guerra e, enviado para um campo de concentração em Trier, na Alemanha. Conseguindo fugir em 1941, volta **à** Paris para reencontrar-se com sua amiga e companheira, a filósofa feminista Simone de Beauvoir, fundando o grupo *Socialismo e Liberdade***,** Organização da Resistência Francesa clandestina, que luta contra a invasão da França pela Alemanha Nazista de Hitler.

A França que era considerada um país europeu, com uma das indústrias agrícolas mais avançada do mundo, durante a 2ª Guerra Mundial e, sua subsequente, ocupação pela Alemanha Nazista, passa por um período de grave recessão econômica.

Em 1943, Sartre escreve sua obra mais célebre, *O Ser e o Nada*, ensaio de ontologia fenomenológica, segundo a qual, o *ser-para-si* é um *Ser* de espontaneidade criadora para o futuro; enquanto o Ser-em sí é um *nada*, um misto de subserviência e autoritarismo neofacista a serviço dos poderosos.

Somente a partir de 1949, depois da 2ª Guerra Mundial, é que a França pelas políticas de descentralização industrial; consegue se reerguer com a criação de grandes metrópoles regionais e a retomada de seu desenvolvimento econômico. Estas políticas de desenvolvimento socioeconômico, contribuíram não apenas, para elevação de seu produto interno bruto (PIB), mas principalmente à uma distribuição mais justa da renda populacional, favorecendo para que conseguisse alcançar, a partir daí, um bom nível de desenvolvimento humano e de qualidade de vida. Essa fase áurea duraria apenas três (3) anos, pois, no período de 1952 – 1957, a França teve que enfrentar um grande processo inflacionário, sobretudo pela instabilidade política da crise de Argel, que lutava por sua independência, provocando vários movimentos insurrecionais de trabalhadores e de sua própria população.

Esta luta pela libertação da colônia francesa da Argélia apoiada por Sartre e vários intelectuais que aprovaram também a revolução popular da China por Mao-Tsé-Thung em 1949, se posicionando contra a guerra do Vietnam e a insensibilidade do mundo desenvolvido pelo sofrimento da América Latina, recomendava a via revolucionária para se libertar de seus algozes.

Sartre (1908 – 1980), enquanto um filósofo engajado politicamente, se envolveu diretamente em toda essa situação francesa e mundial, especialmente a partir de 1942, quando passa a escrever obras intensamente críticas, ao analisar politicamente, os principais problemas de seu tempo, tais como angústia, abandono, ação, consciência, desespero, desamparo, existência, escolha, empenhamento, engajamento, liberdade, mal-estar, medo, náusea, nadificação, possibilidade, responsabilidade, ser-em-si, ser-para-si

e, outras temáticas que se impuseram num mundo em contradição, como o de sua época.

Em 1955, publica sua obra *Crítica da Razão Dialética*, que faz parte de um trabalho mais extenso intitulado a *Questão do Método,* em cujas reflexões propõe unificar o Existencialismo de ação ao Marxismo, como forma de superar as profundas desigualdades sociais do Capitalismo pela construção de uma Sociedade libertária.

Ainda que a morte prematura de Paul Nizan, por tropas nazistas, amigo em comum de Sartre e Merleau-Ponty, tenha estreitado os laços de uma amizade que parecia já deteriorada entre os dois filósofos, o rompimento de Sartre com Merleau-Ponty ocorre em definitivo, quando este último, em sua obra *As Aventuras da Dialética* (1955), acusa Sartre de ultrabolchevista, por tentar unir a Fenomenologia da Existenciação ao Marxismo Real, com a predominância do segundo, mesmo com toda atrocidade de Stálin.

Muito embora tenha inicialmente abraçado a causa do Comunismo russo, bem como do Marxismo Stalinista, mas a invasão da Hungría em 1956 pelos soviéticos, o faz decidir-se pelo rompimento com o Partido Comunista e a escrever o artigo *O Fantasma de Stálin,* através do qual, expõe sua posição política diante dos desvios do Marxismo por Stálin e demais membros do bolchevismo.

Em 1964, Sartre publica *As Palavras,* um irônico livro de memórias, em virtude do qual, foi laureado pela Academia Sueca com o Prêmio Nobel de Literatura, mas se recusou a recebê-lo, porque considerava que tais reconhecimentos oficiais, o alienaríam de sua liberdade, transformando-o em uma mera instituição convencional, engessando seu pensamento para o mundo, pois enquanto um livre pensador, deve manifestar-se sempre, por meio de uma intencionalidade instituinte, criadora e transformadora do mundo.

Como se pode concluir pelo exposto acima, Sartre (1905-1980), ainda que tenha sido um filósofo bastante original, foi influenciado por sua época, mas também influenciou o pensamento de seu tempo, tendo procurado sempre superar as ideias reacionárias de seu horizonte temporal, para criar uma nova Filosofia, transdisciplinarmente engajada, comprometida em inspirar ações, cada vez mais criativas, em prol de uma Fenomenologia, autenticamente humana e libertária.

No campo da Filosofia Ética, incluí-se também, o seu célebre artigo *O Existencialismo é um Humanismo* (1945), por meio do qual, o filósofo francês, discordando de pensadores cristãos e dos tecnicistas, enfatiza que a existência humana não é um produto divino e nem mesmo de um projeto tecnológico avançado, mas é um *Ser* que, primeiramente existe, se autodescobre no mundo que constrói, para só depois se definir, enquanto homem ou mulher.

Quase no final de sua vida, em 1976, interessou-se pelo conflito político e social entre Palestinos e Israelenses, apoiando a criação do Estado de Israel, mas alertando para as condições precárias de vida dos Palestinos desterritorializados, por isso, recomendou o diálogo civilizatório e pacífico para o entendimento diplomático entre os dois povos. Ainda que se recusasse sempre a receber honrarias, aceitou em 1976, o título de *Doctor Honoris*

Causa, que lhe foi concedido pela Universidade de Jerusalém. Já com mais de 70 anos de idade, começou apresentar problemas oftalmológicos e inflamações nos pulmões, decorrentes de problemas existenciais e alcoolismo, vindo a falecer em 15 de abril de 1980, aos 75 anos incompletos, de edema pulmonar.

5 I A CONCEPÇÃO DE ANGÚSTIA NA FILOSOFIA DE SARTRE

5.1 A Concepção Sartreana de Angústia

A concepção Fenomenol**ó**gica Sartreana de *angústia* está relacionada à problemática da liberdade de escolha do homem e sua responsabilidade social de seus atos perante à humanidade e, esta se desvela, em nossas escolhas e tomadas de decisão, o que implica, compromisso com o outro e com toda humanidade.

Aquele que mente ao afirmar que suas escolhas não tem consequências sociais, disfarça a sua *angústia* e, ainda assim, ela transparece a ele e à humanidade.

Não se trata aqui, enfatiza o filósofo francês, de uma *angústia* acomodativa que leva à resignação humana, mas de um estágio simples de *angústia*, sentida por todos que tem responsabilidade social, ainda que se aja sob ordens impositivas de um governo autoritário e, subserviente às potencias mais desenvolvidas.

Assim, toda tomada de decisão implica uma certa angústia, sobre suas consequências sociais à humanidade. Essa *angústia* todos os gestores em suas decisões a conhecem, por isso, em seus equívocos e vacilações não conseguem enganar a humanidade durante muito tempo, portanto ainda que não façam isso com *máscara físicas*, as suas máscaras já estão desmascaradas.

Em sua obra *A Náusea*, Sartre (1938), mostra como a irresponsabilidade dos homens perante suas escolhas não os livram de suas responsabilidades sociais. Portanto, se torna necessário engajar-se politicamente aos destinos sociais do mundo em que se vive. Será pois, preciso engajar-se politicamente, diz Sartre (1838), pois a irresponsabilidade social do homem se torna *angústia* que se descobre no vazio de uma *liberdade* covarde e sem conteúdo, até porque, nem a própria liberdade do mais alto mandatário da nação elimina o trágico da vida (angústia) e a sua responsabilidade diante das decisões que necessitará tomar no curso de sua vida, especialmente diante de uma catástrofe que afeta toda humanidade, com a que vivenciamos hoje no Brasil e, em nível global.

Como se verifica, a concepção Sartreana de *Angústia*, embora seja considerada do domínio existencial do *Ser*, ela pode tornar-se pró-afirmativa, na medida em que, tomemos decisões politicamente comprometidas com o bem-estar comum da humanidade, tal como não está ocorrendo com as decisões autoritárias de nossos governantes brasileiros e com os demais mandatários de cada nação, preocupados que estão, em lucrar com a miséria humana gerada com a pandemia do Coronavírus-19, em nível mundial.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, conclui-se por meio de uma análise fenomenológica crítica, que se o homem se restringe a um simples *ser-em-si,* se coisificando, dando importância apenas ao *ter,* se torna alienado de si próprio, e portanto, é vazio de sentido, ou seja, é um *nada* e, por isso nos provoca náusea, que é um estímulo ao vômito, por aquele que se exprime como um número, uma multidão (massa), sem rosto. Neste sentido, o *ser-em-si* de Sartre (1938), é náusea, matéria informe, o que de certa forma, a partir do momento que mudamos nosso foco filosófico para nos preocuparmos com o *Ser* em relação ao próximo em seu conviver, nossa angústia passa a corresponder a *náusea sartreana.*

Para Sartre (1938), o homem deve libertar-se dessa náusea de serialidade, empenhando-se para encontrar a sua liberdade, pois é o homem, o único *Ser* condenado à liberdade, sem entretanto, se comprometer em se tornar um "demiurgo" da história, mas viver a vida em coletividade, deixando também *o mundo lhe levar.* É pois, uma liberdade existencial e, ao mesmo tempo, um compromisso de empenhamento radical com responsabilidade social para com a humanidade.

Como se verifica, a filosofia de Sartre ao discutir a problemática da *angústia*, nos revela que esse é um problema existencial de todo o homem, pois essa problemática aflige toda a humanidade, em seu menor ou maior grau, mas em seus diversos níveis existenciais. Como estamos atualmente vivendo uma pandemia generalizada do Coronavírus (COVID-19) que *angustía* o mundo inteiro, isolando a humanidade que, só pode relacionar-se virtualmente, o paradigma fenomenológico de Sartre parece nos apontar para a necessidade de uma nova relação política mais "estreitamente" humanizadora de toda humanidade, para encontrar de forma solidária, o antídoto que nos levará à desvelar, como podemos lidar com esta "situação-limite" que, aflige a todos, em escala mundial.

REFERÊNCIAS

HUSSERL, Edmund. (1901). **Investigações Lógicas São Paulo (SP): ABRIL CULTURAL, 1991**

MELO, Lúcia. **A Pandemia do Corona Vírus 19 na UEPA: Pesquisa Exploratória.** Belém (PA): SOCID/UEPA, 2020.

_____ . **Fenomenologia e seus Procedimentos Metodológicos.** Belém (PA): EDUEPA/SOCID/UEPA, 2015

MERLAU-PONTY, Maurice (1955). **As Aventuras da Dialética. São Paulo (SP): ABRIL CULTURAL, Col. Os Pensadores**, 1980.

SARTRE, Jean-Paul. (1938). **A Náusea.** São Paulo (SP): MARTIN CLARET, 2006.

______. (1956). **O Fantasma de Stálin.** Rio de Janeiro (RJ): PAZ e TERRA, 1967.

______. (1955). **Crítica da Razão Dialética.** Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2002.

______. **Seleção de Textos: O Existencialismo é um Humanismo; A Imaginação; Questão de Método.** São Paulo (SP): ABRIL CULTURAL, Col. "Os Pensadores", 1978.

______. (1943). **O Ser e o Nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica.** Petrópolis (RJ): VOZES, 2007.

______. (1960). **Questão do Método.** São Paulo (SP): DIFEL, 1979.

______. (1964). **As palavras.** São Paulo (SP): DIFEL, 1970.

CAPÍTULO 12

SELO LENTE INTERIOR: CERTIFICAÇÃO DA RESPONSABILIDADE EMOCIONAL NAS ORGANIZAÇÕES

Data de aceite: 01/03/2022

Svetlana Romagna Valentim

RESUMO: O objetivo deste artigo é construir e validar o Instrumento de Certificação da Responsabilidade Emocional no Brasil. A prospecção dos itens foi realizado por meio da coleta de dados a partir de um grupo focal *CEOs*, juízes experts; para avaliação e confiabilidade e validade dos 41 itens, da escala final do questionário, o mesmo ficou agrupado em cinco competências, denominadas de consciência emocional, regulação emocional, consciência social, autocontrole emocional e responsabilidade emocional. O Selo Lente Interior: Certificação da Responsabilidade Emocional nas Organizações representa uma contribuição teórica nos campos da administração, da psicologia da educação e do trabalho porque foi desenvolvido e validado a partir de uma base teórico-empírica, considerando a realidade da cultura brasileira. É essencial que as organizações deem ênfase à importância de monitorar e tentar administrar os sentimentos das pessoas, pois as emoções influenciam diretamente no comprometimento, na criatividade, nas tomadas de decisão, e na qualidade do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Responsabilidade social, organizações, saúde mental.

INNER LENS SEAL: CERTIFICATION OF EMOTIONAL RESPONSIBILITY IN ORGANIZATIONS

ABSTRACT: The purpose of this article is to build and validate the Emotional Responsibility Certification Instrument in Brazil. The prospecting of items was carried out by collecting data from a CEOs focus group, expert judges; for the evaluation and reliability and validity of the 41 items of the questionnaire's final scale, it was grouped into five competences, called emotional awareness, emotional regulation, social awareness, emotional self-control and emotional responsibility. The Inner Lens Seal: Certification of Emotional Responsibility in Organizations represents a theoretical contribution in the fields of administration, educational psychology and work because it was developed and validated from a theoretical-empirical basis, considering the reality of Brazilian culture. It is essential that organizations emphasize the importance of monitoring and trying to manage people's feelings, as emotions directly influence commitment, creativity, decision making, and the quality of work..

KEYWORDS: Social responsibility, organizations, mental health.

SELLO DE LENTE INTERIOR: CERTIFICACIÓN DE RESPONSABILIDAD EMOCIONAL EN LAS ORGANIZACIONES

RESUMEN: El propósito de este artículo es construir y validar el Instrumento de Certificación de Responsabilidad Emocional en Brasil. La prospección de artículos se llevó a cabo mediante la recopilación de datos de un grupo focal de CEOs, jueces expertos; Para la evaluación y

confiabilidad y validez de los 41 ítems de la escala final del cuestionario, se agrupó en cinco competencias, denominadas conciencia emocional, regulación emocional, conciencia social, autocontrol emocional y responsabilidad emocional. El Sello Lente Interior: Certificación de Responsabilidad Emocional en las Organizaciones representa un aporte teórico en los campos de la administración, la psicología educativa y el trabajo porque fue desarrollado y validado desde una base teórico-empírica, considerando la realidad de la cultura brasileña. Es fundamental que las organizaciones enfaticen la importancia de monitorear y tratar de manejar los sentimientos de las personas, ya que las emociones influyen directamente en el compromiso, la creatividad, la toma de decisiones y la calidad del trabajo.
PALABRAS-CLAVE: Responsabilidad social, organizaciones, salud mental.

INTRODUÇÃO

Existem vários instrumentos para mensurar as competências socioemocionais nos Estados Unidos (Bar-On, 1997; Boyatzis, 2016, 2019; Mantz et al., 2016; Mayer, Caruso, & Salovey, 2016), na Espanha (Pérez- -Escoda, 2016; Pérez-Escoda, Filella, Alegre, & Bisquerra, 2018; Sanchez-Garcia, Extremera, & Fernandez-Berrocal, 2016; Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales, & Llorent, 2018), na China (Wong & Law, 2002) e na América Latina (Mikulic, Crespi, & Radusky, 2015). Podemos identificar ao menos duas correntes teóricas associadas ao tema. A primeira corrente é filiada à perspectiva de Salovey e Mayer (1990), os quais definiram o construto Inteligência Emocional como a percepção, o uso, a compreensão e a gestão das emoções em si e em outros. Esses autores publicaram o artigo seminal sobre o tema nos Estados Unidos (Salovey & Mayer, 1990) e despertaram o interesse de várias outras pesquisas e publicações internacionais (Goleman, 1995; Schutte et al., 1998). Em um estudo mais recente, os autores passaram a compreender a IE como a capacidade de refletir sobre as emoções e de usá-las para melhorar o pensamento (Mayer et al., 2016), adotando instrumentos de aptidões aplicados por profissionais da área de psicologia para medir o que estes chamam de ISE (Teixeira & Araújo, 2018). Outra corrente teórica compreende o conceito de forma mais ampla, defendendo o uso do termo Inteligência Social Emocional para se referir às habilidades pessoais, emocionais e sociais que influenciam a capacidade do indivíduo de lidar com demandas, desafios e pressões diárias da vida (Bar-On, 1997, 2016; Boyatzis, 2016, 2019; Goleman, 1995). Em sua maioria, os autores dessa corrente utilizam instrumentos com versões do tipo autorrelato ou do tipo 360º para medir o construto. Além disso, é muito mais comum o uso do termo competências socioemocionais, pois este destaca as habilidades, os conhecimentos, as atitudes emocionais e as competências sociais, mas as duas últimas não são consideradas nos modelos de IE defendidos pela primeira corrente teórica apresentada neste artigo. Além das competências sociais, alguns autores também incluem traços de personalidade em sua definição (Bar-On, 1997; Goleman, 1995). Pessoas com alto nível de CSE apresentam imagem adequada de si e de outros, maior facilidade para regular emoções nos níveis interpessoal e intrapessoal, para manter relacionamentos satisfatórios e para adotar

comportamentos responsáveis em busca de bem-estar pessoal e social (Avci, Altindag, & Yarbag, 2014; Løkke & Madsen, 2014; Pérez-Escoda, 2016; Pérez-Escoda et al., 2018). A partir da análise do conceito por vários autores, definimos as competências socioemocionais como a capacidade de tomar consciência, compreender, regular e expressar as emoções de forma apropriada para auxiliar na realização de tarefas, nos processos de aprendizagem, na resolução de problemas, na formação e na gestão de relacionamentos para se adaptar de forma mais efetiva às demandas complexas de crescimento e desenvolvimento ao longo da vida e aumentar o bem-estar pessoal e a qualidade das relações sociais (Boyatzis, 2016, 2019; Elias et al., 1997; Salovey & Mayer, 1990; Pérez-Escoda, 2016).

O objetivo deste artigo é construir e validar uma escala de Responsabilidade Emocional para as organizações no Brasil. Embora já existam instrumentos e pesquisas sobre CSE de gerentes (Ackley, 2016; Boyatzis, 2019), este trabalho inova por construir uma escala aplicável ao contexto brasileiro, desenvolvida a partir de uma base teórico-empírica e validada por especialista e *CEOs* nacionais, podendo ser utilizada para avaliar o nível de consciência emocional e social, de regulação e autocontrole emocional, além da criatividade emocional, a partir do aspecto da responsabilidade emocional nas organizações.

A opção de construir uma escala de CSE com foco na Responsabilidade Emocional nas Organizações foi considerada mais adequada do que adaptar escalas existentes por três razões principais: (1) a preocupação com a perda semântica e /ou conceitual decorrente do processo de tradução dos itens (Cha, Kim, & Erlen, 2007; Chapman & Carter, 1979; Dias Júnior, 2016); (2) a dificuldade de acesso a alguns instrumentos de mensuração existentes que, em sua maioria, não estão disponíveis gratuitamente para os pesquisadores em geral; e (3) a relevância para a pesquisa na área da construção de um instrumento que considere a cultura dos respondentes, levando em conta a influência da cultura sobre a forma como expressamos e experimentamos emoções (Averill, 2005). Como supracitado e referenciado, instrumentos de mensuração desenvolvidos ou adaptados considerando a cultura da amostra pesquisada são mais confiáveis. Contudo, após uma pesquisa por trabalhos que propusessem ou utilizassem escalas de CSE com foco na Responsabilidade Emocional Organizacional no Portal de Periódicos Capes (utilizando as expressões “ responsabilidade emocional”, “scale” e “social and emotional competences” ou “escala” e “competências socioemocionais”, buscando por assunto) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (utilizando as expressões “social and emotional competences” ou “competências socioemocionais”), não foram encontrados instrumentos de CSE validados ou adaptados ao contexto brasileiro. Assim, este artigo está estruturado em quatro seções. A primeira aborda o referencial teórico sobre escalas de CSE com foco na Responsabilidade Emocional Organizacional e contextualiza a temática. Em seguida, na segunda seção, descreve-se a metodologia utilizada para o estudo empírico realizado com dados qualitativos e quantitativos. A terceira seção apresenta os resultados decorrentes das análises estatísticas realizadas e os discute à luz da literatura. Por fim, são feitas as

considerações finais. Após as referências, apresentamos um apêndice com a Escala CSE, e o Selo Lente Interior de “Responsabilidade Emocional” em sua versão final.

ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E RESPONSABILIDADE EMOCIONAL

Mayer, DiPaolo e Salovey (1990) explicam que a Inteligência Emocional envolve a avaliação e a expressão precisa de emoções em si e nos outros e a regulação emocional visando à melhoria da vida. O artigo empírico publicado por tais autores foi fundamental para o desenvolvimento de novas pesquisas com o objetivo de desenvolver um instrumento para mensurar habilidades emocionais, assim como o artigo teórico publicado por Salovey e Mayer (1990), o qual define a IE como um subconjunto da inteligência social (IS), ou seja, a habilidade de gerir pessoas para agir sabiamente nos relacionamentos humanos. Os dois últimos artigos citados iniciam a discussão sobre a IE numa perspectiva teórica e contribuem para a formulação de outros questionamentos, tais como: se a IE é uma habilidade intelectual, ela pode ser medida e aprendida? Qual a melhor forma de mensurar tais habilidades? Qual o efeito das habilidades de IE no desempenho das pessoas ao longo da vida? Alguns anos depois da publicação desses artigos, outros pesquisadores realizaram uma série de estudos (Schutte et al., 1998) com o objetivo de desenvolver e validar uma medida de IE com base no modelo proposto por Salovey e Mayer (1990). Esses autores afirmaram que os modelos de IE que surgiram paralelamente ao modelo de Salovey e Mayer (1990) não se contradizem, mas analisam o construto sob perspectivas diferentes da natureza da IE. Ademais, defendem que as inteligências intrapessoal (conhecer as próprias emoções) e interpessoal (conhecer as emoções e as intenções de outros) propostas por Gardner (2017) fundamentaram os modelos de IE que surgiram depois. Utilizando o modelo de IE proposto por Salovey e Mayer (1990), Mayer et al. (2016) desenvolveram a Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), uma escala de aptidão que mede a IE relacionando-a com o processamento informacional e a divide em quatro componentes: percepção emocional, facilitação emocional, entendimento emocional e administração emocional. Essa escala foi aperfeiçoada para o desenvolvimento do Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Bar-On (1997) propôs o Inventário de Quociente Emocional (EQ-i), instrumento de mensuração de ISE do tipo autorrelato, com 133 itens com sentenças curtas e escalas de resposta de cinco pontos. Esses itens avaliam cinco dimensões de ISE, as quais são compostas por 15 competências socioemocionais: intrapessoal (autoestima, autoconsciência emocional, assertividade, independência e autoatualização), interpessoal (empatia, responsabilidade social e relacionamento interpessoal), gerenciamento do estresse (tolerância ao estresse e controle de impulsos), adaptabilidade (teste da realidade, flexibilidade e solução de problemas) e humor geral (otimismo e felicidade). Vários estudos empíricos utilizando o EQ-i foram realizados com

o objetivo de comprovar que essas habilidades conseguem prever o comportamento e o desempenho humano (Bar-On, 1997). Boyatzis (2016) apresenta um modelo de IE com 25 competências organizadas em cinco grupos. A partir do Self-Assessment Questionnaire (SAQ), instrumento de avaliação de competências de gerentes e líderes, os itens foram ajustados para as competências sociais e emocionais com foco em todas as ocupações e cenários da vida e o instrumento foi renomeado para Inventário de Competência Emocional (ECI), mais tarde substituído por Inventário de Competência Socioemocional (ESCI) (Boyatzis, 2016, 2019). Esse modelo de mensuração de ISE foi publicado após a validação contendo três grupos de competências: autoconhecimento, autoadministração e aptidões sociais. Vale destacar que alguns pesquisadores de outros contextos culturais, como Europa (Pérez-Escoda, 2016), Oceania (Palmer & Sough, 2001), América Latina (Mikulic et al., 2015) e Ásia (Wong & Law, 2002), adaptaram tais modelos de IE e CSE ou desenvolveram novos modelos a partir destes para medir as CSE considerando aspectos culturais específicos. Apesar de a literatura indicar algumas convergências entre os conceitos e as dimensões que compõem as escalas de IE e CSE, consideramos que as escalas de CSE são mais amplas, pois incorporam dimensões associadas às habilidades sociais, e mais adequadas quando consideramos contextos mais complexos da vida em sociedade, como o mundo do trabalho. Um exemplo dessa perspectiva é a evolução dos inventários propostos por Boyatzis (2016, 2019).

Para os filósofos Hirigoyen e Pellegrino (2006), o trabalho é entendido como a forma que o homem por um lado, interage e transforma o meio ambiente, assegurando a sobrevivência, e, por outro lado, estabelece relações interpessoais, que teoricamente servirão para reforçar a sua identidade. A noção de que o trabalho ocupa um lugar central na estruturação da identidade, é onde afirmamos nossas competências e onde realizamos nossos projetos de vida e sonhos (2006). Na atualidade, o trabalho é considerado como o elemento fundador da sujeição humana na sociedade. Porém, no mundo moderno, fatores como o consumismo desenfreado e a globalização tem contribuído para aumentar a violência no ambiente de trabalho, em razão da precariedade do emprego, da flexibilização das relações de trabalho, do ritmo acelerado da economia, do interesse em reduzir os custos, do crescimento do desemprego, da terceirização, do crescimento do setor informal, da tendência à contratação por tempo determinado e da concorrência desenfreada entre os trabalhadores (1997).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde - OMS, o trabalho *é um fator determinante para o bem-estar geral. Um* Informativo da Organização Mundial da Saúde (OMS) no Dia Mundial da Saúde Mental nos lembra da importância de empresas e gestores do mundo todo adotarem iniciativas que promovam o bem-estar físico e psicológico de funcionários nos ambientes de trabalho. Globalmente, mais de 300 milhões de pessoas sofrem com a depressão, principal causa de incapacidade para os afazeres profissionais. Mais de 260 milhões vivem com o transtorno de Ansiedade. Muitas dessas

pessoas vivem com ambos os transtornos, informa a Organização das Nações Unidas (ONU). Muitos brasileiros trabalham na atualidade e quanto as questões emocionais, uma pesquisa realizada pela ISMA - BR (Seção Brasileira da Internacional *Stress Management Association*) apontou que 70% dos brasileiros economicamente ativos sofrem tensão em seu cotidiano (Rossi, 2009).

O estresse na sociedade preocupa devido às suas consequências para a saúde. O excesso de estresse pode causar um desgaste físico e/ou mental gerando envelhecimento precoce, uma série de doenças e até a morte. Tal desgaste acarreta sintomas físicos que prejudicam o desempenho e as atividades diárias do indivíduo, gerando desconfortos, cansaço e diminuindo seu ritmo e capacidade de manter uma vida equilibrada e saudável. Como consequência, pode desencadear problemas de saúde, emocionais e interpessoais, principalmente o isolamento social, devido à irritação e falta de paciência com as pessoas. Ele também pode acarretar queda de produtividade, desmotivação, falta de concentração e infelicidade na esfera pessoal, gerando altos custos para a pessoa e para a empresa. (Mayer, et al 2001)

Outros riscos para a saúde mental nas instituições incluem políticas inadequadas de saúde e segurança; falta de comunicação e de práticas de gestão; participação limitada na tomada de decisões por parte dos funcionários ou baixo controle sobre uma área de trabalho; baixos níveis de apoio a funcionários; jornadas de trabalho inflexíveis; e falta de clareza na determinação das tarefas ou de objetivos organizacionais. Um elemento importante para criar ambientes de trabalho saudáveis é desenvolver legislação, estratégicas e políticas governamentais sobre o tema, de acordo com a OMS uma vez que, ambiente de trabalho saudável pode ser descrito como aquele em que trabalhadores e gestores contribuem ativamente para a promoção e proteção da saúde, segurança e do bem-estar de todos (OCDE, OMS, 2003).

Na atualidade organizacional é necessário que sejam implantadas técnicas de aprendizagens emocionais e não mais as voltadas exclusivamente a ensinamentos técnicos. Ao contrário da era industrial em que se valorizava a produção em massa em que o trabalhador precisava conhecer as técnicas de produção para ganhar em produtividade a era do conhecimento vem para valorizar o trabalho humano. Para tanto, é fundamental tomar como base e avaliar a importância da inteligência emocional, e sua relação com o desempenho dentro das organizações, estabelecendo critérios, normas e regras facilitadoras para o ambiente de trabalho - e a relação do controle da inteligência humana usufruindo de todo o potencial de cada relação. (Nunes & Espinosa 2018).

E devido às mudanças ocorridas nas formas de trabalho, voltadas ao trabalho intelectual, o modo como às organizações geram seus recursos precisam ser repensadas. Com o advento da informática, o trabalho que era executado por pessoas, é transferido para as máquinas e ao ser humano lhe é transferido o título de ser pensante. Capaz de criar e promover melhorias nas organizações por meio de seu conhecimento. No novo papel

assumido pelo ser humano, onde a cobrança é pela criação e não só produção em série, algumas questões precisam ser revistas, como por exemplo, a construção de uma cultura emocional nas organizações.

VANTAGENS E DESVANTAGENS DAS ESCALAS DE CSE RESPONSABILIDADE EMOCIONAL

A IE tem sido estudada como o conjunto de habilidades de processamento emocional, com modelos que excluem algumas características de personalidade, tais como Salovey e Mayer (1990), e que a consideram um subconjunto da IS. Todavia, alguns modelos conhecidos como mistos incluem medidas de personalidade, como o modelo de Bar-On (1997) e Boyatzis (2016, 2019), denominados CSE ou ISE. Vários instrumentos foram desenvolvidos para medir tal construto no modelo de autorrelato, de aptidões e habilidades. Muitos instrumentos de autorrelato também têm versões de avaliação 360º, que exigem a coleta de dados com uma pessoa e com seus pares, como o EQ-i e o ECI. Entre os instrumentos de medida de IE, existem aqueles aplicados ao mercado de trabalho (Wong & Law, 2002). O ECI, embora tenha sido desenvolvido para se aplicar a todos os cenários da vida, possui competências importantes para medir a IE de gerentes e de pessoas no mercado de trabalho. Em geral, as CSE são mensuradas de duas formas: por meio de instrumentos de autorrelato (Bar-On, 1997; Boyatzis, 2016; Mikulic et al., 2015; Pérez-Escoda, 2016; Wong & Law, 2002) ou por meio de instrumentos de aptidão (Mayer et al., 1990, 2016). Os primeiros têm a vantagem de serem fáceis de aplicar, rápidos para responder e envolverem menos custos. Alguns deles também têm versões que incluem, além da resposta do indivíduo, a de seus pares, subordinados e/ou superiores, sendo chamados de versões do tipo 360º, tais como o MSCEIT, o ESCI e o EQ-i. As desvantagens desses instrumentos envolvem a subjetividade das respostas, ou seja, como não existe resposta certa ou errada, o avaliado pode simplesmente não responder de forma honesta por medo de se expor ou até mesmo por se enxergar de forma super/subvalorizada. Porém, em contextos relacionados ao local de trabalho e quando são aplicados em grandes amostras, tais instrumentos são mais utilizados e trazem bons resultados.

Os instrumentos de aptidão são mais caros e difíceis de aplicar. Alguns necessitam do auxílio de um profissional com formação específica para aplicação, são mais demorados para responder e têm muito itens (alguns mais de 400 itens, como é o caso do MEIS, e outros mais de 100 itens, como o MSCEIT). Esses instrumentos também podem apresentar problemas psicométricos. Por tais razões supracitadas, os instrumentos de autorrelato são mais utilizados em pesquisas realizadas com grandes amostras. O Instrumento Selo Lente Interior Responsabilidade Emocional nas organizações - Competências Socioemocionais desenvolvida nesta pesquisa é do tipo autorrelato, possui 41 itens, mede a frequência com que as CSE se expressam e foi construída considerando as especificidades da

cultura brasileira, sendo validada com *CEOs* nacionais. A próxima seção descreve os procedimentos metodológicos utilizados para a construção e a validação da escala.

MÉTODO

Participantes

A pesquisa foi realizada com a técnica de *snowball sampling*, para a seleção dos participantes, também conhecida como "bola de neve" ou "cadeia de informações" onde cada selecionado indica o nome de outro e assim sucessivamente, os critérios de exclusão foi não pertencer à funções de liderança em organizações nacionais e/ou multinacionais, os critérios de exclusão foi não pertencer a funções de liderança em organizações.

De acordo com a validade de face do instrumento, o comitê de experts identificou concordância entre os itens da escala, avaliando-os e consentindo com a linguagem, apresentação e pertinência de todos os itens e maneira como estes foram formulados, de modo que as questões sofreram poucas modificações. O tempo de avaliação do questionário variou entre dez e quinze minutos.

Após a avaliação dos experts e realização do pré-teste, o instrumento foi aplicado com base na amostragem das respostas dos juízes. Os itens construídos foram avaliados por 20 juízes profissionais que atuam em organizações de grande, médio e pequeno porte, destes 50% dos participantes são do sexo masculino e 50 % do sexo feminino. A idade dos respondentes variou entre 40 a 76 anos, (com média na fase adulta acima dos 58 anos), sendo 100% pessoas casadas. As profissões dos participantes selecionados foram as mais diversas, profissionais liberais com experiência em gestão de recursos humanos, e as mais encontradas são gestores desde: Gerente Executivo (50%), *CEOs* (30%) e Gerentes Gerais (20%). O tipo de contrato predominante foi proprietário. O tempo de empresa variou entre 3 a 30 anos.

Participaram do estudo 20 juízes experts que atuam em organizações de grande, médio e pequeno porte para que fosse possível uma triangulação perfeita de visão de mundo diante das questões pertinentes a responsabilidade emocional laboral. A Tabela abaixo sintetiza os dados da amostragem, demonstrando que 50% dos participantes são do sexo masculino e 50 % do sexo feminino. A idade dos respondentes variou entre 40 a 76 anos, (com média na fase adulta acima dos 58 anos), sendo 100% pessoas casadas.

Para participar desta análise, os juízes deveriam ser peritos/experts na área da tecnologia construída, pois a sua tarefa consistia em ajuizar se os itens avaliados se referiam ou não ao propósito do instrumento em questão. Uma concordância de pelo menos 80% entre os juízes poderia servir de critério de decisão sobre a pertinência e/ou aceitação do item que teoricamente se refere (Pasquali, 2010). O questionário para avaliação da Responsabilidade Emocional nas Organizações obteve 90% de concordância

entre os participantes. Esse percentual de concordância entre os juízes e referido em cinco dos estudos analisados (Moura et al., 2008; Honório et al., 2011; Oliveira et al., 2008; Vituri & Matsuda, 2009; Yamada & Santos, 2009).

Sexo	**Estado civil**	**Idade**	**Local de trabalho**	Área de atuação	**Função**	**Tipo de Contrato**	**Tempo de empresa**
F	Casada	65	Educação	Faculdade	Professor	CLT	30
M	Casado	76	Consultoria Imobiliária	Consultoria Imobiliária	CEO	Proprietário	30
F	Casada	54	Administrativo	Empresária	Gerente	Proprietário	3
M	Casado	64	Administrativo	Empresário	CEO	Proprietário	9
F	Casada	40	Produtora de eventos	Empresária	CEO	Proprietária	10
M	Casado	68	Consultoria empresarial	Diretor	CEO	Proprietário	25
F	Casada	64	Consultoria tributária	Diretor	CEO	Proprietária	20
M	Casado	56	Comunicação social	Editor literário	CEO	Microempresário	9
F	Casada	48	Empresária	Educacional	CEO	Proprietária	20
M	Casado	67	Empresário	Administrativo	CEO	Proprietário	27
F	Casada	49	Empresária	Educacional	Professora	Proprietária	8
M	Casado	58	Gerente	Educacional	Gerente executivo	CLT	14
F	Casada	52	Gerente	Educacional	CEO	Proprietária	15
M	Casado	50	Franquias de alimento	Cerveja/Estética/ Odonto	CEO	Proprietário	24
F	Casada	52	Comércio internacional	Logística	CEO	Proprietária	12
M	Casado	51	Entretenimento	ShowBusiness	Gerente geral	CLT	15
F	Casada	45	Administrativo	Comércio	Gerente geral	Proprietária	9
M	Casado	54	Militar da Reserva	Empresário	CEO	Proprietário	15
F	Casada	47	Empresária	Imobiliário/ Comércio	Empresária	Proprietária	13

Tabela 1 - Perfis dos Juízes

PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Medidas quantitativas para avaliar validade de conteúdo

As publicações têm apresentado métodos diferentes para quantificar o grau de concordância entre os especialistas durante o processo de avaliação da validade de conteúdo de um instrumento. Dentre esses, destaca-se a porcentagem de concordância.

Método empregado para calcular a porcentagem de concordância entre os juízes. É a medida mais simples de concordância interobservadores. A fórmula utilizada está descrita a seguir:

$$\% \text{ concordância} = \frac{\text{número de participantes que concordaram}}{\text{número total de participantes}} \times 100$$

As vantagens desse procedimento é proporcionar informações úteis que são facilmente calculadas. No entanto, apresenta limitações que restringem sua utilização. Autores têm usado esse método na fase inicial para auxiliar na determinação dos itens. Ao usar esse método, deve-se considerar como uma taxa aceitável de concordância de 90% entre os membros do comitê.

Índice de validade de conteúdo (IVC)

Compreende um método muito utilizado na área de saúde. Mede a proporção ou porcentagem de juízes que estão em concordância sobre determinados aspectos do instrumento e de seus itens. Permite inicialmente analisar cada item individualmente e depois o instrumento como um todo. Este método emprega uma escala tipo *Likert* com pontuação de um a quatro. Para avaliar a relevância/representatividade, as respostas podem incluir: 1 = não relevante ou não representativo, 2 = item necessita de grande revisão para ser representativo, 3 = item necessita de pequena revisão para ser representativo, 4 = item relevante ou representativo. Outros autores sugerem opções mais curtas. Por exemplo: 1 = não claro, 2 = pouco claro, 3 = bastante claro, 4 = muito claro. Outra opção seria: 1= irrelevante a 4= extremamente relevante.

O escore do índice é calculado por meio da soma de concordância dos itens que foram marcados por "3" ou "4" pelos especialistas. Os itens que receberam pontuação "1" ou "2" devem ser revisados ou eliminados. Dessa forma, o IVC tem sido também definido como "a proporção de itens que recebe uma pontuação de 3 ou 4 pelos juizes. A fórmula para avaliar cada item individualmente fica assim:

$$\text{IVC} = \frac{\text{número de respostas "3" ou "4"}}{\text{número total de respostas}}$$

Para avaliar o instrumento como um todo, não existe um consenso na literatura. (Polit e Beck, 2020) recomendam que os pesquisadores devem descrever como realizaram o cálculo. Esses autores apresentam três formas que podem ser usadas. Uma é definida

como a “média das proporções dos itens considerados relevantes pelos juízes”. A outra é a “média dos valores dos itens calculados separadamente, isto é soma-se todos os IVC calculados separadamente e divide-se pelo número de itens considerados na avaliação”. Finalmente, a última forma seria dividir o “número total de itens considerados como relevantes pelos juízes pelo número total de itens”. Deve-se também estipular a taxa de concordância aceitável entre os juízes. Autores defendem que no processo de avaliação dos itens individualmente, deve-se considerar o número de juízes. Com a participação de cinco ou menos sujeitos, todos devem concordar para ser representativo. No caso de seis ou mais, recomenda-se uma taxa não inferior a 0,78. Para verificar a validade de novos instrumentos de uma forma geral, alguns autores sugerem uma concordância mínima de 0,80. No entanto, neste caso os valores recomendados devem ser de 0,90 ou mais.

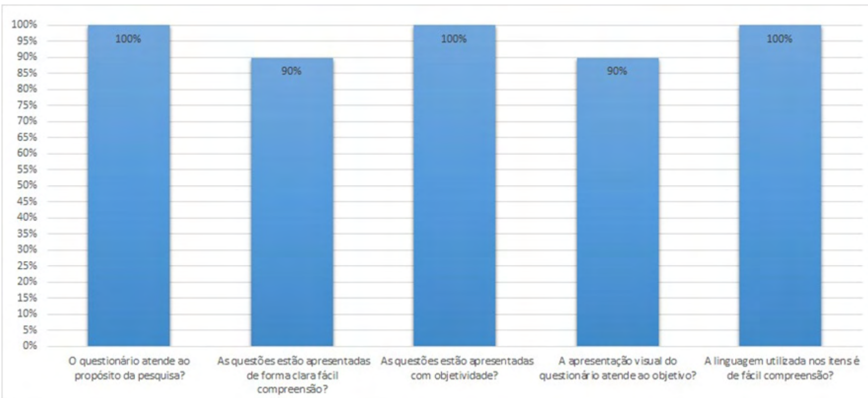
Coeficiente de kappa

O coeficente de kappa (k) também tem sido recomendado para avaliar medidas de concordância entre avaliadores na área de saúde. O coeficiente de kappa de concordância é a razão da proporção de vezes que os juízes concordam (corrigido por concordância devido ao acaso) com a proporção máxima de vezes que os juízes poderiam concordar (corrigida por concordância devido ao acaso). É um índice útil quando vários avaliadores categorizam cada grupo de objetos ou sujeitos em categorias nominais. Dessa forma, é aplicável quando os dados são categóricos e estão em uma escala nominal. Os valores de kappa variam de -1 (ausência total de concordância) a 1 (concordância total).

Os estudos analisados apresentaram a utilização de tecnologias criadas por psicólogos em pesquisas brasileiras como instrumentos que auxiliam no seu trabalho, com vista à assistência segura e de qualidade ao paciente. A elaboração de instrumentos quer seja protocolos, escalas de cuidado ou materiais educativos em Psicologia, bem como a validação de conteúdo destes com base no referencial metodológico de Pasquali, revelam o crescimento da Psicologia brasileira no ambiente científico, com necessidades de utilização de medidas confiáveis nas pesquisas. Os estudos analisados apresentaram como base para o seu desenvolvimento os três procedimentos de Pasquali, embora o processo de validação de conteúdo tenha ocorrido já no procedimento teórico, foram adotadas análises estatísticas com vista à validação de conteúdo do instrumento e utilizada validação aparente, por meio da análise semântica para aplicação de testes piloto e/ou utilização dos critérios de Pasquali, com vista à avaliação psicométrica dos instrumentos em alguns estudos. Embora, o processo de validação de conteúdo envolva aspetos relacionados ao desenvolvimento do instrumento e análise e julgamento dos especialistas, é importante a associação com outros processos de validação para que o instrumento produza o efeito esperado, quando este é capaz de mensurar o que se propõe. O estudo desenvolvido possibilita compreender o procedimento de validação de conteúdo, fundamental para utilização na construção de medidas e instrumentos confiáveis na

área de Psicologia, os quais subsidiam o conhecimento para uma prática mais segura. Deste modo, a validação de instrumentos que padronizam o cuidado torna-se útil para a realização adequada de procedimentos específicos na área da saúde mental. No entanto, outros modelos de validação precisam ser investigados na aplicação em estudos da Saúde Mental para subsidiar o desenvolvimento de protocolos, escalas de cuidado e materiais educativos em Psicologia, por forma a obter uma prática mais segura.

Resposta dos juízes



Instrumentos

Estudo metodológico para construção e validação de um instrumento que contemplasse as especificidades das relações interpessoais no ambiente de trabalho e sua influência na saúde mental dos trabalhadores. Os itens da escala foram construídos a partir da revisão da literatura e da coleta de dados qualitativos por meio da realização de um grupo focal em março de 2021.

O estudo foi realizado no período de agosto de 2019 a março de 2021 para a coleta dos dados utilizou-se questionário contendo perguntas sobre características sociodemográficas como nome, sexo, estado civil, idade, local de trabalho, área de atuação, setor, função exercida, tipo de contrato e tempo de empresa e perguntas sobre o tema.

Para a validação teórica com os experts, os dados foram obtidos através da aplicação de um questionário autoaplicável constituído por cinco perguntas: (1) o questionário atende ao propósito da pesquisa; (2) as questões estão apresentadas de forma clara e de fácil compreensão; (3) as questões estão apresentadas com objetividade; (4) a apresentação visual do questionário atende ao objetivo; e (5) a linguagem utilizada nos itens é de fácil compreensão.

Inicialmente, realizou-se contato telefônico para entrevista com os vinte juízes experts e agendamento para o envio da escala Selo Lente Interior: Responsabilidade

Emocional nas Organizações. Todos os questionários foram respondidos. A validação é um fator determinante na escolha e/ou aplicação de um instrumento de medida e é mensurada pela extensão ou grau em que o dado é representado no instrumento. Nela o primeiro passo consiste em verificar se o conceito que o instrumento se propõe a medir está sendo medido e para isso na quarta etapa buscou-se a melhor de medição de respostas, optando por uma Escala *Likert* de cinco pontos com intervalos de respostas que variaram de *Nunca, Por vezes, Mensalmente, Semanalmente, Diariamente*. Na construção dos itens de identificação, a indicação é que seja respeitando o anonimato dos participantes. Assim foram construídas questões que não identificassem as características dos participantes. A sexta etapa foi realizada após leitura, elaboração, construção, e desconstrução dos itens, construindo-se a primeira versão do questionário com 41 questões. E um questionário sociodemográfico. A sétima etapa, validação o instrumento, foi realizada em três etapas: validade de face, validade de conteúdo e validade de constructo (correspondente a oitava etapa). O instrumento elaborado foi encaminhado para revisão de um comitê de ética, nesse tipo de validade, pretende-se avaliar a adequação da amostra de itens ao conteúdo a ser analisado, ou seja, diz respeito à linguagem e à forma em que o conteúdo está sendo apresentado (Devellis, 2003).

Além disso, ocorreu o julgamento em relação à representatividade das questões do instrumento por 20 juízes experts formados por *CEOs*, com o objetivo de aprimorar a versão final do instrumento revisado pelos experts. Para garantir a validade de construto e confiabilidade, na oitava etapa, validação semântica seguindo as recomendações de Pasquali. E a nona etapa refere-se à divulgação e discussão dos resultados encontrados.

ASPECTOS ÉTICOS

A aplicação dos questionários se deu por meio da técnica de contato telefônico, tendo o apoio do computador para visualização e registro das respostas. Está técnica se justifica por sua melhor relação custo-benefício, bem como maior efetividade dentre as possibilidades existentes para coletas de dados, ao apresentar um menor percentual de não resposta (Engelman et al., 2016).

Os dados foram coletados de 15 de fevereiro a 15 de março de 2021. Totalizou-se 20 entrevistas efetivadas, as quais foram reunidas em um banco de dados provenientes do software Qualtrics, com o intuito de eliminar riscos de respostas fora das escalas e/ou alternativas e reduzindo erros de leitura e digitação.

Os softwares utilizados para a análise estatísticas foram softwares SPSS®23.0 e AMOS®23.0. Em relação à análise dos dados quantitativos, adotou-se procedimentos de avaliação e tratamento da base de dados, os quais são apresentados no tópico a seguir. Posteriormente, apresenta-se a caracterização da amostra, seguida pela avaliação da escala, para qual foi utilizada a análise fatorial confirmatória.

O tratamento dos construtos que compõem o modelo se deu de forma conjunta pelos procedimentos de validação (Hair Jr, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2014), fazendo uso da análise fatorial confirmatória e verificando a relação entre os construtos e as variáveis. Com isso, foram analisadas a unidimensionalidade, a confiabilidade simples, a confiabilidade composta e, a variância extraída.

Os índices usados para avaliar a adequação do modelo de mensuração estão descritos no Tabela 2.

Este estudo faz parte do macroprojeto intitulado “SELO LENTE INTERIOR”, estando de acordo com as normas e orientações da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) CAAE 4031672000005569 da Faculdade Pernambucana de Saúde. A coleta de dados só foi iniciada após o parecer positivo destes e assinatura do TCLE-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

DISCUSSÃO

A principal contribuição deste artigo foi a construção e validação de um instrumento que identifica a Responsabilidade Emocional nas organizações a partir das competências socioemocionais dos gestores, principalmente quando o mesmo foi validado a partir de juízes *experts* dentro da cultura brasileira. Os critérios de confiabilidade, validade convergente e discriminante foram atendidos (Costa, 2011; Marocô, 2010). Também vale ressaltar que o modelo foi considerado adequado conforme recomendações de Hair et al. (2009). Este trabalho se destaca por conta do seu ineditismo, uma vez que a construção e validação da escala para mensurar a Responsabilidade Emocional nas Organizações a partir das competências socioemocionais consideraram as especificidades da cultura brasileira, dado que todo o processo de delimitação dos itens foi realizado com a participação de gestores nacionais. Esse processo é muito significativo para o campo de pesquisa sobre as Responsabilidades Emocionais sob o arcabouço das CSE no país. Embora existam vários instrumentos validados internacionalmente para mensurar as CSE, nenhum deles foi construído ou adaptado levando em conta as particularidades da cultura brasileira. Isso se deve ao fato de que a forma de expressar emoções dos brasileiros é muito peculiar, e não se pode comparar as emoções de um europeu ou de norte-americano da mesma forma que se deseja mensurar as competências sociemocionais de brasileiros. Portanto, a escala validada neste estudo tem relevante contribuição teórica e prática para a área da administração, da educação e da psicologia. Uma das vantagens da escala proposta é a sua quantidade de itens (41). Em estudos de autorrelato, muitas pessoas deixam de responder a um questionário ou o abandonam durante a indicação das respostas quando percebem que a quantidade de itens é elevada. Para a população desta pesquisa, um instrumento com muito itens seria um problema, devido ao ritmo intenso e ao elevado

estresse no trabalho. O MSCEIT, por exemplo, é um tipo de instrumento de mensuração que envolve elevados custos em sua aplicação, pois precisa que alguém qualificado o aplique presencialmente (Boyatzis, 2016, 2019). O EQ-i possui versões com 133 itens (Bar-On, 1997). Portanto, a quantidade de itens da escala validada nesta pesquisa é uma vantagem em comparação às demais. Das cinco dimensões da escala validada, quatro são comuns a outros modelos teóricos apresentados neste artigo: consciência emocional (Bar-On, 1997; Boyatzis, 2019; Elias et al., 1997; Mayer et al., 2016; Pérez-Escoda, 2016; Saarni, 2002), consciência social (Bar-On, 1997; Boyatzis, 2019; Pérez-Escoda, 2016), autocontrole emocional (Boyatzis, 2019) e regulação emocional (Pérez-Escoda, 2016; Salovey & Mayer, 1990). A criatividade emocional sendo mensurada como um construto relacionado positivamente com a IE foi alçada em um novo patamar em nossa pesquisa, numa das forças centrais das competências socioemocionais humana (Averill, 2005). Por isso, por meio da atuação de gerentes, as organizações podem alcançar bons resultados coletivos desde que ações proativas sejam implementadas. As CSE de gerentes precisam ser desenvolvidas como prioridade nas organizações, por isso uma escala que mede CSE de gerentes é de interesse para a gestão estratégica de pessoas e para o campo da psicologia do trabalho. As organizações que negligenciam o tema sofrem consequências sérias no desempenho das equipes e no clima organizacional como um todo. Uma das dimensões propostas para a escala é a responsabilidade emocional, que foi indicada por Gondim et al. (2014) como um dos elementos que integram o construto CSE. Atualmente, o ritmo das mudanças no trabalho causadas pelas tecnologias da informação é muito intenso. Dessa forma, as pessoas lidam com situações complexas e diferentes todos os dias. Nesse contexto, é preciso ser criativo para resolver problemas, regular as próprias emoções e manter relacionamentos pessoais e parcerias no trabalho. Essa dimensão é extremamente relevante para as organizações porque pode contribuir na adaptação da equipes, na resiliência e na solução de problemas complexos. Averill (2005) desenvolveu esse conceito ao longo dos anos, destacando o papel da criatividade ao lidar com as emoções na vida. O autor defende que a criatividade pode exercer o papel de estimular, inibir ou produzir emoções. Ao lidar com diversas situações no cotidiano, o indivíduo que busca de forma criativa experienciar emoções positivas é mais motivado, engajado e inovador. Contudo, vale destacar que Averill (2005) não compreende a criatividade emocional como uma CSE, mas a habilidade de expressar e experimentar um misto de emoções de forma autêntica, efetiva e inovadora, sendo tal habilidade relacionada à IE, assim como a criatividade está relacionada à inteligência. No entanto, Averill (2015) compreende que a criatividade emocional e as CSE têm habilidades em comum, mas também habilidades divergentes, ou seja, não são construtos totalmente diferentes. O nosso trabalho inova ao apresentar a Responsabilidade Emocional como uma CSE, convergindo teoricamente com a visão de Gondim et al. (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da avaliação dos níveis da Responsabilidade Emocional nas Organizações através das competências socioemocionais, pode-se criar programas de desenvolvimento com o objetivo de melhorar o desempenho das pessoas no trabalho e, consequentemente, os resultados organizacionais. Tais programas precisam estar alinhados às diretrizes estratégicas organizacionais, sobretudo aos valores institucionais, e influenciar todos os subprocessos de gestão de pessoas.

Como sugestão de novos estudos, recomenda-se validar a escala em outros contextos profissionais da ordem pública e institucional brasileira; tendo em vista que inovamos com o nosso estudo e lançamos uma lente de aumento sob os processos da relação entre as competências socioemocionais com o desempenho acadêmico e no trabalho, a incidência de transtornos mentais e comportamentais, a efetividade gerencial, a renda das pessoas, as habilidades de inteligência geral, a satisfação no trabalho e a saúde e a qualidade de vida. Nosso projeto Lente Interior pretende não apenas validar uma escala com grupos multiprofissionais gerentes, estudantes e docentes, mas dinamizar as relações do trabalho, identificar a responsabilidades emocionais nas organizações; para, assim, como um marco, ampliar os horizontes da área da Psicologia Organizacional no Brasil.

APÊNDICE 1 - INSTRUMENTO SELO LENTE INTERIOR: CERTIFICAÇÃO DA RESPONSABILIDADE EMOCIONAL NAS ORGANIZAÇÕES. QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO (ENTREVISTA)

Nome: ____Sexo____________
Estado civil: ________________ Idade: ______ Local de Trabalho: ____________
Área de atuação: ____________________________________Setor:____________
Função Exercida: ______________ Tipo de Contrato: _______________________
Tempo na empresa: ____
Você está recebendo um questionário que tem o propósito de ser futuramente aplicado para verificar aspectos relacionados ao estresse laboral e vivência de assédios nas organizações.

Prezado colaborador, solicitamos que analise cuidadosamente os itens e responda às perguntas abaixo:

1. Você sabe descrever as emoções que sente no ambiente de trabalho?
( ) Nunca ( ) Por vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

2. Você vivencia situações de estresse no trabalho?
( ) Nunca ( ) Por vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

3. Você sabe se acalmar quando se sente inquieto ou chateado no ambiente de trabalho?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

4. Você costuma definir metas para suas atividades de trabalho?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

5. Você busca seus objetivos profissionais?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

6. Você lida com as críticas positivas e negativas?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

7. Você identifica suas qualidades e potencialidades no trabalho?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

8. Você acredita que é possível enxergar as situações pela perspectiva dos outros colegas de trabalho?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

9. Você consegue pensar com clareza sobre as atividades no trabalho mesmo estando sob pressão?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

10. Você utiliza as críticas que recebe no ambiente de trabalho para crescer profissionalmente?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

11. Você percebe as emoções dos outros?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

12. Você consegue lidar com pessoas e situações difíceis no trabalho?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

13. Você consegue superar o sentimento de frustação no trabalho?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

14. Você já vivenciou situações onde teve que fazer tarefas que no seu entendimento eram humilhantes?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

15. Em algum momento você foi exposto a uma carga de trabalho excessiva?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

16. Em alguma situação pediram para você realizar trabalhos urgentes que você classificou como sem necessidade?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

17. Em alguma situação no trabalho você recebeu orientações ou instruções confusas?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

18. Você já foi obrigado a realizar trabalhos perigosos ou nocivos à saúde?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

19. Você já recebeu críticas exagerada ou injusta sobre seu trabalho ou esforço?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

20. Você já se sentiu humilhado ou ridicularizado em relação ao seu trabalho?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

21. Você já recebeu sinais ou indicações para pedir demissão ou largar o emprego de alguém da empresa?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

22. Em algum momento impediram outras pessoas de falar ou estar com você no ambiente de trabalho?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

23. Em algum momento no trabalho algumas pessoas viam você mas não o cumprimentavam nem falava?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

24. Já aconteceu de você ser indicado para outra atividade ou setor no trabalho no intensão de distanciar você de colegas ou isolar você?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

25. As suas opiniões e pontos de vista foram ignorados no ambiente de trabalho?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

26. Em algum momento no trabalho impediram você de se expressar, dar sua opinião?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

27. Em algum momento no trabalho fizeram críticas sobre a sua vida privada?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

28. Em algum momento no trabalho fizeram brincadeiras com sua vida privada?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

29. Em algum momento no trabalho fizeram você parecer estúpido?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

30. Em algum momento no trabalho disseram que você tem uma doença mental?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

31. Em algum momento no trabalho você foi alvo de agressões físicas?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

32. Em algum momento no trabalho causaram estragos no seu posto de trabalho ou em algo que lhe pertence?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

33. Em algum momento no trabalho falaram mal de você em público?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

34. Em algum momento no trabalho ameaçaram você verbalmente?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

35. Em algum momento no trabalho imitaram seus gestos, a sua postura, a sua voz etc. para o poder ridicularizar?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

36. Em algum momento no trabalho você foi agredido moralmente quando estava a sós?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

37. Em algum momento no trabalho você foi alvo de ataques com base nas suas convicções políticas?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

38. Em algum momento no trabalho você foi alvo de ataques com base nas suas crenças religiosas?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

39. Em algum momento no trabalho você foi alvo de agressões sexuais?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

40. Em algum momento no trabalho elogiaram constantemente suas características físicas de forma constrangedora?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

41. Em algum momento no trabalho você acredita que sofreu algum tipo de violência?
( ) Nunca ( ) Por Vezes ( ) Mensalmente ( ) Semanalmente ( ) Diariamente

REFERÊNCIAS

1. Ackley, D. (2016). Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 68(4), 269-286. http://doi.org/10.1037/cpb0000070

2. Avci, S. B., Altindag, E., & Yarbag, P. S. (2014). The effect of emotional intelligence on managerial involvement: An empirical study in Istanbul. International Journal of Research in Business and Social Science, 3(2), 86.

3. Averill, J. R. (2005). Emotions as mediators and as products of creative activity. In: J.Kaufman & J. Baer (Eds.), Creativity across domains: Faces of the muse (pp. 225-243). Mahwah, NJ: Erlbaum.

4. Averill, J. R. (2015). Emotion and anxiety: Sociocultural, biological, and psychological determinants. In: M. Zuckerman (Ed.), Emotions and Anxiety (PLE: Emotion, pp. 99-142). London: Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315744643

5. Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems.

6. Bar-On, R. (2016). Beyond IQ and EQ. The Wiley Handbook of Personalit Assessment, 104–118. https://doi.org/10.1002/9781119173489.ch8

7. Boyatzis, R. E., & Burckle, M. (1999). Psychometric properties of the ECI: Technical Note. Boston: The Hay/McBer Group.

8. Boyatzis, R. E. (2016). Commentary on Ackley (2016): Updates on the ESCI as the behavioral level of emotional intelligence. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 68(4), 287-293. http://doi.org/10.1037/cpb0000074

9. Boyatzis, R. E. (2019). Emotional Intelligence and Its Measurement. Oxford Research Encyclopedia of Business and Management, 1-22. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.159

10. Budde, J. S., Scherer, L. A., Cassanego Junior, P. V., & Vargas, K. V. (2019). Cultura brasileira de gestão: um estudo em uma universidade pública do Rio Grande do Sul. Revista Gest@o.org, 17(1), 17-31. https://doi.org/10.21714/1679-18272019v17ed.p17-31

11. Cha, E. S., Kim, K. H., & Erlen, J. A. (2007). Translation of scales in crosscultural research: issues and techniques. Journal of Advanced Nursing, 58(4),386-395.

12. Chapman, D. W., & Carter, J. F. (1979). Translation procedures for the crosscultural use of measurement instruments. Educational Evaluation and Policy Analysis, 1(3), 71-76.

13. Costa, F. D. (2011). Mensuração e desenvolvimento de escalas: Aplicações em administração. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.

14. Dias Júnior, J. J. L. (2016). Adaptação e tradução de escalas de mensuração para o contexto brasileiro: Um método sistemático como alternativa a técnica back-translation. Métodos e Pesquisa em Administração, 1(2), 4-12.

15. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N.M., ... & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Virginia (USA): Ascd.

16. Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. Journal of Marketing Research, 18(1), 39–50. https://doi.org/10.1177/002224378101800104

17. Gardner, H. (2017). Taking a multiple intelligences (MI) perspective. Behavioral and Brain Sciences, 40, E203. https://doi.org/10.1017/S0140525X16001631

18. Goleman, D. P. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement. New York: Bantam Books.

19. Gondim, S. M. G., Morais, F. A., Brantes, C. A. A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. Revista Psicologia, Organizações e Trabalho, 14(4), 394- 406.

20. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). Análise multivariada de dados. Porto Alegre: Bookman.

21. Løkke, A.-K., & Madsen, H. (2014). Public sector managers and work stress. International Journal of Workplace Health Management, 7(2), 105–120. https://doi.org/10.1108/IJWHM-03-2013-0009

22. Mantz, L. S., Bear, G. G., Yang, C., & Harris, A. (2016). The Delaware socialemotional competency scale (DSECS-S): Evidence of validity and reliability. Child Indicators Research, 11(1), 137–157. https://doi.org/10.1007/s12187-016-9427-6

23. Marôco, J. (2010). Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software & aplicações. Pêro Pinheiro: ReportNumber, Lda.

24. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. Emotion Review, 8(4), 290–300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

25. Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. Journal of Personality Assessment, 54(3-4), 772–781. https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037

26. Mikulic, I. M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines, 32(2). https://doi.org/10.16888/interd.2015.32.2.7

27. Pérez-Escoda, N. P. (2016). Cuestionarios del GROP para la evaluación de la competencia emocional (CDE). Em J. L. Soler, L. Aparicio, O. Diaz, E. Escolano, & M. A. Rodriguez (Eds.) Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones (pp. 690-705). Ediciones Universidad de San Jorge. Pérez-Escoda, N. P., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2018). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 10(28), 1183-1208. http://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530

28. Saarni, C. (2002). Competência emocional: uma perspectiva evolutiva. Em R. BarOn & J. D. A. Parker, Manual de inteligência emocional: Teoria e aplicações em casa, na escola e no trabalho. Porto Alegre: Artmed.

29.Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg Sanchez-Garcia, M., Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2016). The factor structure and psychometric properties of the Spanish version of the MayerSalovey-Caruso Emotional Intelligence Test. Psychological Assessment, 28(11), 1404–1415. https://doi.org/10.1037/pas0000269

30.Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 25(2), 167-177. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4

31. Teixeira, F. M., & Araújo, A. M. (2018). Psychometric properties of the MayerSalovey-Caruso emotional intelligence test-MSCEIT V2.0: A systematic review of the literature. Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion-E, Avaliacao Psicologica, 3(48), 163-176. https://doi.org/10.21865/ridep48.3.14

32. Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude. The Leadership Quarterly, 13(3), 243–274. https://doi.org/10.1016/s1048-9843(02)00099-1

33. Zych, I., Ortega-Ruiz, Ro., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V. J. (2018).

34.Dimensions and psychometric properties of the social and emotional competencies questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. Revista Latinoamericana de Psicología, 50(2), 98-106. https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3

35. Hirigion, M.-F. Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

35. Bom Sucesso, Edina de Paula. Trabalho e qualidade de vida. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

Rodrigues, Hugo, and Fábio Libório Rocha. "Uma definição constitutiva de emoções: a constitutive definition of emotions." *Revista Húmus* 5.15 (2016).

36.Paschoal, Tatiane; Tamayo, Álvaro. Validação da escala de estresse no trabalho. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 9, Apr. 2004. https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100006

37. Nunes, T. S., da Rosa Tolfo, S., & Espinosa, L. M. C. (2018). Assédio moral no trabalho: a compreensão dos trabalhadores sobre a violência. Revista de Gestão e Secretariado, 9(2), 205-21. https://doi.org/10.7769/gesec.v9i2.629

38. Sadir, M. A., & Lipp, M. E. N. (2009). As fontes de stress no trabalho. Revista de Psicologia da IMED, 1(1), 114-126. https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v1n1p114-126

39. Medeiros Rosana Kelly da Silva, Ferreira Júnior Marcos Antonio, Pinto Diana Paula de Souza Rêgo, Vitor Allyne Fortes, Santos Viviane Euzébia Pereira, Barichello Elizabeth. Modelo de validação de conteúdo de Pasquali nas pesquisas em Enfermagem. Rev. Enf. Ref. [Internet]. https://dx.doi.org/10.12707/RIV14009

40. Minayo, Maria Cecília de Souza. Introdução à metodologia de pesquisa social. São Paulo: Editora Hucitec/ABRASCO, 1998.

41.Vinuto, Juliana. Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa. Temáticas, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014

42. Carmo, Vera. O uso de questionários em trabalhos científicos. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2013.

43.Dias Junior, J.J. L. & B (2020). Tradução e Validação da Escala de Autoliderança para o Contexto Brasileiro. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 20(1), 931-940. https://doi.org/org10.17652/rpot/2020.1.17415

44.Devellis RF.Scale development: theory and applictions. Newbury Park, CA: Sage, 2003.

45.Mâcedo, J. W.L.&Silva, A.B.(2020). Construção e Validação de uma Escala de Competências Sociemocionais no Brasil. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 20(2), 965-973. https://doi.org/10.17652/rpot/2020.2.17382

46.Alexandre, N. M. C.& Coluci, M. Z. O.(2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. Revista Ciênc. saúde coletiva 16 (7) https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800006.

CAPÍTULO 13

CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GRADUADOS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANISTA NO CURSO DE PEDAGOGIA NO ISCED DE CABINDA, ANGOLA

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 07/01/2022

Lando Emanuel Ludi Pedro
Universidade 11 de Novembro, Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda
Cabinda – Angola
ORCID:0000-0003-2238-8387
ID CIÊNCIA: E712-0760-CA23

RESUMO: A presente investigação tem como questão de partida identificar os conteúdos, conhecimentos e práticas que são necessários para a formação humanista dos estudantes no curso de pedagogia a nível do ISCED-Cabinda. Assim, pretende-se aprofundar no plano teórico e plano prático os conceitos de humanismo e sua evolução e caracterizar a evolução das tendências pedagógicas que orientam a formação do homem; para tal, seguimos a linha dos estudos da teoria crítico-social dos conteúdos. De acordo com as opiniões obtidas a partir de uma metodologia mista, aplicando a técnica do questionário aberto, se pode compreender que o humanismo é percebido como diálogo, respeito aos educandos e aos seus saberes, colocar o estudante no centro, autonomia, liberdade de pensar e de opinar, incentivo a criatividade e ao espírito crítico, formação de valores, sensibilidade, visão holística e boas relações entre os agentes da educação. Quanto ao curso, concluindo-se, assim, que a concepção humanista não é tratada de forma explicita no curso de pedagogia. Pois, há algumas insuficiências relacionadas com a formação, como: o pensamento vertical; gestão antidemocrática do currículo; ensino "bancário'' e "reprodutivo", isto é, baseado na lógica tecnicista. Diante desta realidade, é necessário desenvolvermos trabalhos colaborativos e todos os docentes são convidados para uma mudança de paradigma, de modos, a melhorar a formação integral dos estudantes do curso de Pedagogia. Para isso, os encontros metodológicos no Departamento de Ensino e Investigação deste curso, podem constituir-se na chave do mesmo processo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação humanista, educação, curso de pedagogia, Formação de professores.

CONCEPTIONS AND PERCEPTIONS OF TEACHERS AND GRADUATES ABOUT HUMANIST TRAINING IN THE PEDAGOGY COURSE AT ISCED OF CABINDA, ANGOLA

ABSTRACT: The present investigation has as its starting point identify the contents, knowledge and practices that are necessary for the humanist training of students in the pedagogy course at the ISCED-Cabinda level. Thus, it is intended to deepen in the theoretical and practical plan the concepts of humanism and its evolution and characterize the evolution of pedagogical trends that guide the formation of man; for that, we follow the line of studies of the social-critical theory of contents. According to the opinions obtained from a mixed methodology, applying the open questionnaire technique, it can be understood

that humanism is perceived as dialogue, respect for students and their knowledge, putting the student at the center, autonomy, freedom to think and to give opinions, encourage creativity and critical thinking, formation of values, sensitivity, a holistic view and good relations between education agents. As for the course, thus concluding that the humanist conception is not explicitly addressed in the pedagogy course. Well, there is some insufficiencies related to training, such as: vertical thinking; undemocratic curriculum management; "banking" and "reproductive" teaching, that is, based on the technicist logic. Given this reality, it is necessary to develop collaborative work and all teachers are invited to a paradigm shift, in order to improve the integral training of students in the Pedagogy course. For this, the methodological meetings in the Department of Teaching and Research of this course can be the key to the same process.
KEYWORDS: Humanist training, education, pedagogy course, Teacher training.

1 I INTRODUÇÃO

O presente artigo era para ser escrito há bastante tempo, por se tratar de uma temática discutida no âmbito da minha licenciatura e centra-se na tentativa de abordar as questões de seleção de conhecimento na formulação dos currículos de formação inicial e contínua de professores no ensino superior angolano. A formação de profissionais no presente século, vai variando em função de cada país, pois este processo é determinado segundo os interesses gerais do contexto e Angola não é excepção. Trata-se de assumir um determinado paradigma formativo. Actualmente, a tendência humanista vai predominando, pois é uma das vias que permitem a formação integral dos profissionais, aspecto chave do processo de formulação dos currículos de formação inicial e continuada dos professores, consignada na Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto - Lei que altera a lei n.º 17/16, de 7 de outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, como um dos princípios. Assim, entende-se que sistema de educação e ensino é "integral", pela correspondência entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do País e que se materializam através da unidade dos objectivos, conteúdos e métodos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

Alguns autores indicam que para avaliar a qualidade de um sistema de educação, basta olhar para dois indicadores: (i) a qualidade no exercício da cidadania (como as pessoas escolarizadas conseguem ser úteis a sociedade e ter uma participação social activa) e (ii) estado do desenvolvimento socioeconómico. Estes indicadores obrigaram uma reconceptualização e reconstrução do sistema de educação, de modos a responder as exigências da formação de professores, uma vez que esta readaptação permitiria que os quadros formados viessem a contribuir no progresso socioeconómico do país. Ademais, um dos objectivos gerais da educação é formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos (Lei n.º 32/20, de

12 de Agosto). Por isso, a luta tem sido constante e permanente no aperfeiçoamento da componente humanística nas políticas de formação.

Para a realização do presente estudo, tivemos em conta uma série de investigadores e as suas respectivas teorias e/ou concepções, por exemplo: Carls Rogers que defende uma aprendizagem centrada na pessoa, partindo do pressuposto de que o homem tem a capacidade inata de gerir a vida sem necessidade de uma acção directiva; Alexandre S. Neill que enfatiza a não directividade em oposição a Pedagogia Tradicional; por tanto, o ensino humanista tem como objectivo a realização plena do ser humano. Andre Rochais que na mesma linha de pensamento de Carl Rogers, desenvolveu o método denominado "Personalidade e Relações" Humanas e traçou um gráfico ao qual denominou "Esquema da Pessoa" (ser, sensibilidade e corpo). Celestin Freinet, investigador que entende que a educação deverá desenvolver plenamente todas as capacidades do aluno; Paulo Freire que defende o diálogo, o respeito ao educando, o desenvolvimento da criticidade; Fernandes (1999) encara o humanismo a partir de dois aspectos: internos e externos.

2 I PROBLEMATIZAÇÃO E QUESTÕES DE ESTUDO

Para o Instituto Superior de Ciências da Educação (em diante ISCED), o tema insere-se no momento histórico actual de debates sobre o repensar das práticas de formação e de ensino no sentido de ir além das reformas de matrizes curriculares como chama Morin, objectivando o desenvolvimento de competências incluindo a capacidade de aprendizagem, aquisição e/ou produção de conhecimento e habilidades, bem como a formação de atitude e valores. Por outro, como docente e graduado na mesma instituição no curso de Pedagogia, e estando na fase final de doutoramento em Educação, conhecendo a problemática e com vista a contribuir na melhoria da formação e da qualificação científica e técnico-pedagógica dos docentes em início de carreira e na superação dos professores em pleno exercício da profissão no Ensino superior, reforçar e relembrar as implicações metodológicas dos professores na formação de professores é que se justifica em primeira instância o presente estudo.

Uma análise inicial do contexto da formação no ISCED-Cabinda permitiu perceber e constatar algumas situações ao nível de formação que preocupa-me enquanto investigador, tais como: Ensino "bancário'' e "reprodutivo'' em alguns professores; Dominação do professor e submissão do estudante usando as prerrogativas de poder fazer aprovar e reprovar; muitos estudantes temem apresentar aos professores as suas dificuldades em termos de aprendizagem ou ainda os erros ou debilidades que este ou aquele professor apresenta, dificultando desta maneira o próprio processo de aprendizagem. Muitos o fazem, mas só na fase final da sua formação, pois temem algumas represálias; alguns docentes ainda concebem a educação como produto aonde o próprio processo tem pouco peso; Passividade de alguns estudantes; Muitos conteúdos apresentados como verdades

absolutas e há verticalidade da programação, pois muitos desses programas foram elaborados pelos próprios professores de forma isolada; muito expositivo e pouca prática.

Essas constatações feitas no ISCED-Cabinda já têm sido levantadas em outros estudos por outros investigadores como Cardoso & Flores (2009, p. 660), referindo que "a problemática da formação de professores no contexto angolano, está relacionado directamente à sua preparação, "nas componentes científicas e pedagógica". Por um lado, diz respeito à forma como o formando se apropria, no âmbito do currículo da formação inicial, dos conteúdos científicos que precisa obviamente de dominar com vista à sua qualificação profissional". Por outro lado, a formação de professor não tem sido abordada de forma adequada em relação ao conhecimento, que tem sido encarado como um produto e não como um processo de construção. A pedagogia dos cursos de formação docente tem sido marcada por uma forte tendência para a exposição, para a transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. De salientar que a postura investigativa é pouco explorado ao longo do processo pedagógico de formação.

Este cenário não favorece a formação plena, a formação humana, levando-nos desta maneira a levantar o seguinte questionamento: Qual é o estado actual do tratamento da concepção humanista no curso de formação de professores? Quais as percepções e conceções que os estudantes e professores têm em formação sobre humanismo na educação? Para a discussão sobre as perguntas formuladas neste estudo que se resume através da presente obra foram propostos os seguintes objectivos: Fazer uma abordagem crítica, tendo em conta as percepções e concepções sobre a formação humanista dos estudantes do curso de Pedagogia do ISCED-Cabinda. Neste sentido, foram identificados nos currículos dos cursos de Ciências da educação algumas insuficiências relacionadas com a formação humanista.

As reflexões aqui apresentadas convergem, especialmente, para o desenvolvimento humano dos sujeitos no processo educativo e procuram dialogar com a prática dos sujeitos desse processo. Assim sendo, propomos uma reflexão sobre para quem ensinar, o que ensinar, por que e como ensinar e aprender, tendo em conta as diversidades, diferenças sociais e, especialmente, a história cultural pedagógica das nossas instituições de ensino superior. Assim, com base na Declaração Mundial de educação para Todos (Jomtien, 1990), apoiada na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção sobre os Direitos da Criança, jovem e adulto, tem o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua a aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, vimos a necessidade de contribuir na melhoria dos currículos dos cursos de formação de professores que vigoram nestas instituições de ensino superior.

3 I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A concepção humanista vai variando de autor em autor. Para MAIA (2002, p. 194), ela constitui uma doutrina que considera o Homem como instância superior e tem como meta o seu bem-estar e felicidade. CASSULE (1999, p. 14) entende que o humanismo deve ser entendido como um processo histórico e não como uma realidade abstracta; como um dinamismo sempre crescente e não como a repetição de algo previamente dado; como uma libertação de cada homem e de todos os homens sem concessões fáceis a visões totalitárias, que esvaziem o valor do individuo.

Neste estudo, assumimos o conceito do Freire, por ser mais integrante, coloca o formando numa dimensão de autonomização e abrange aspectos relacionados com a Pedagogia da Autonomia, que é uma convergência dos diversos autores consultados para esta investigação. A título de exemplo, Freire (2008, p. 30) diz que “não há docência sem discência, por isso, para ele, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, criticidade, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de descriminação; Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim exige consciência do inacabado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância, curiosidade; ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; exige liberdade e autoridade; exige disponibilidade para o diálogo e ensinar exige querer bem aos educandos”.

Nesta óptica o educando deve ter mais responsabilidade para decidir o que quer aprender e para ser mais independente e auto-orientador da sua aprendizagem. A tarefa de aprender traduz-se por um processo cognitivo e não apenas à aquisição de mecanismos de estímulo-reacção. Contrariamente à aprendizagem cognitiva até então praticada em que os conhecimentos a adquirir eram apresentados ao educando como metas pré estabelecidas às quais se esperava que o mesmo adapta-se e se conforma-se, os humanistas entendem-na mais como um processo de construção pessoal na medida em que o educando no seu processo de crescimento adquire experiência se se lhe deixa livre a iniciativa para descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de auto-realização e auto-avaliação, num processo de se tornar pessoa.

Morin (2008, p.2) entende que é necessário reconstruir um diálogo complexo frente aos múltiplos desafios da contemporaneidade, o processo de formação dos indivíduos – a esfera educacional – assume significativamente relevância, uma vez que se constitui numa ferramenta básica para a participação cidadã na vida colectiva. Nesse sentido, apresenta-se como um trunfo indispensável para fazer surgir, sim meio a condições adversas, indivíduos culturalmente íntegros e conscientes das suas responsabilidades sociopolíticas. Contudo, as Universidades, não devem estar a margem desse processo, muito menos confundir o seu papel.

É neste sentido que Buss & Reinert (2000), afirmam que, confundir a formação universitária com a preparação do estudante só para o desempenho de determinadas

actividades é empobrecer, limitar uma formação ampla e criativa para privilegiar o saber imediato, o aprendizado da execução, oposto ao da humanização do próprio homem. Somente a formação técnica não basta. Deve-se romper com essa falsa dicotomia proposta desde o princípio do século em que a missão da escola é transmitir conhecimentos e técnicas ou formar pessoas (VEIGA, 2005, p. 173).

3.1 Finalidades da educação e sua relação com os objectivos de formação de professores

3.1.1 A formação de professores em Angola

A abordagem sobre o currículo da formação de professores em Angola apresenta-se como de suma importância considerando o fato de existirem ainda poucos estudos sobre as políticas de formação docente em Angola, sobre o perfil dos docentes e sobre as condições socioprofissionais dos professores. Peterson (2003) diz que não existe um estudo minucioso e sistemático dos perfis do pessoal docente do ensino básico em Angola, e Paxe *et al.* (2016, p.11) consideram que é fundamental a existência de estudos com este propósito, pois o perfil que se deseja para os professores em Angola, apesar de já estar determinado, "ainda não se cumpre como tal, ou por não ser conhecido, ou por incompatibilidade com as condições concretas, ou por indiferença".

O estudo das políticas de formação docente e em particular das políticas curriculares da mesma são entendidos no contexto do presente artigo como elementos-chave nas políticas educacionais para Angola, entendendo-se como adverte Nóvoa (1992, p.9) "não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores". Portanto, os professores entendidos como um dos fatores fundamentais para a melhoria da qualidade da educação e ensino. Não obstante, o conceito de qualidade em educação ser polissêmico, dependendo do contexto histórico-cultural, é expectável que o aluno desde o ensino primário seja orientado para ser um indivíduo autônomo, reflexivo, criativo e com uma personalidade "bem formada". Neste sentido, Paxe *et al.* (2016, p.17) defendem que o professor desempenha um papel importante na orientação e desenvolvimento da personalidade do aluno, e que a qualidade do ensino "exige que cada ator do processo de ensino assuma a responsabilidade das suas ações na escola e na aula".

A nossa convicção é que o estudo das políticas de formação impõe-se considerando a pertinência do subsistema de formação de professores que de acordo com Ngaba (2012, p.159) proporciona uma formação técnica reservada aos docentes da Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Secundário, da Educação especial e Educação de adultos, tendo como "um dos objetivos formar professores com o perfil necessário à materialização dos objetivos da educação e desenvolver ações no âmbito da formação continuada de professores". Como se pode ler na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, "a formação de

professores é um o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursosvocacionados à preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino, tendo como principais objectivos formar professores e demais agentes de educação com perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino com sólidos conhecimentos, científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos (Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro).

É importante lembrar que os modelos de formação professores em Angola teve e continua a ter traços característicos dos países socialistas (Russia, Cuba, Vietnam e Hungria) que participaram na definição dos primeiros currículos do sistema de educação e ensino. Olhando para as perspectiva do Ministério da Educação (MED) e do Ministério do Ensino superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), o objectivo global é o de promover o desenvolvimento humano com bases na garantia do direito a uma educação de qualidade para todos os angolanos, prevendo assim, a reformulação e diversificação da oferta educativa formal e não formal. Estes desafios, levaram a reelaboração de um currículo abrangente para um currículo condensado, com conteúdos essenciais, cumprindo desta feita com os objectivos III e IV de educação para todos (EPT) no quadro de Acção de Dakar (MED, 2010, p. 11). Em outras palavras as finalidades da educação visam promover a consciência do educador sobre a importância da relação professor-estudante, considerando que todos os processos de formação e aprendizagem passam necessariamente por uma interação entre os principais agentes e o objecto.

Assim, produzir um currículo na actualidade com a perspectiva de considerar o educando no centro dos processos de ensino-aprendizagem implica olhar para dentro das experiências acumuladas durante a materialização do currículo, das actividades docentes e o conhecimento das experiências de outras realidades que podem ser contextualizadas. Tendo em conta a complexidade dos processos de formação inicial e continua de professores, as finalidades de educação, bem como os objectivos de formação, requerem organização e reorganização dos tempos e espaços das IES, de modos que cumpram com a sua função, o de desenvolvimento integral do indivíduo e dos diferentes grupos, uma vez que as práticas vigentes no subsistema de ensino superior, tendem a distanciar-se do trato pedagógico da diversidade humana, cultural e social.

3.1.2 Educação como compromisso do Estado

Desde a Proclamação da República de Angola em 1975, a educação foi constitucionalmente consagrada como um direito dos cidadãos angolanos, tratando-se de um compromisso sociopolítico do Estado angolano. Ao analisar a Constituição da República de Angola, pode-se compreender a educação como tarefa fundamental do Estado angolano, conforme estabelecido no seu artigo 21º. Na alínea g do referido artigo, vislumbra-se ainda

que cabe ao Estado a "promoção de políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório gratuito" (Angola, 2010). Na mesma linha de pensamento, a alínea i estabelece que caiba ao Estado angolano efetuar investimentos estratégicos, massivos e permanentes no capital humano, como destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação, na saúde, na economia primária e secundária.

Neste sentido, identificam-se traços que colocam a educação como direito dos cidadãos, tal como indica o artigo 79.º da Lei magna de Angola. É de realçar que esta colocação vai ao encontro da defesa do direito à educação como um direito humano fundamental que se deve garantir a todos os cidadãos independentemente da sua condição social, física, mental (PAXE, 2017). Portanto, o Estado angolano assume a garantia da educação a todos seus cidadãos, promovendo "o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efetivação…" (Cf. Art.º 79, Angola, 2010).»

Desta feita, do ponto de vista formal, o artigo 21º, da Constituição da República de Angola, prescreve que o Estado é responsável pelo desenvolvimento integral da personalidade das crianças, jovens e adultos e as condições para a efectivação dos direitos económicos, sociais e culturais nomeadamente no Ensino Geral, na Formação profissional, na cultura, no acesso ao primeiro emprego, na segurança social (...). os estudantes angolanos, assim como outros, são marcados pela diversidade e isto não pode e nem deve constituir um complexo, daí que, a discussão sobre a diversidade dos estudantes precisa chegar às nossas instituições de ensino superior, aos currículos e aos processos de formação de professores, aos formadores, de modo a evitar quaisquer práticas de trato desigual, ou de diferenciação sejam tratadas de forma discriminatória.

Assim sendo, não se trata apenas de criticar a forma como os professores do ensino superior preparam os seus estudantes para o exercício da mesma profissão no ensino geral, mas sobre a produção de conhecimento, como afirma Readings (2003) "a produção de conhecimento dentro da universidade é igualmente incerta". Não é coincidência que estes ataques estejam a intensificar-se nos últimos anos, no que refere a qualidade de ensino nas instituições do ensino superior angolanas. A título disto, o livro "O olho da Universidade e o Ensino" do Jacques Derrida (1999, p. 157), faz uma abordagem crítica sobre o ensino na Universidade e sua actividade económica em detrimento do conhecimento. Estas constatações no plano formal ou informal, talvez se desse no âmbito da oportunidade de pensar o que terá sido a responsabilidade da universitária até agora. A preocupação em torno do tipo de estudantes e quadro as instituições do ensino superior estão a formar é crescente, o texto do Mia Couto é um exemplo, quando escreve:

> "Preocupa-nos que os nossos estudantes entrem para universidade com fraco desempenho académico. Pois eu acho mais preocupante ainda que os nossos jovens cresçam sem referências morais. Estamos empenhados em assuntos como o empreendedorismo como se todos os nossos filhos estivessem destinados a serem empresários. Ocupamos em cursos de liderança como

> se a próxima geração fosse toda destinada a criar políticos e líderes. Não vejo muito interesse em preparar os nossos filhos em serem simplesmente boas pessoas, bons cidadãos do seu país, bons cidadãos do mundo. Escrevi uma vez que a maior desgraça de um país pobre é que, em vez de produzir riqueza, vai produzindo ricos. Poderia hoje acrescentar que outro problema das nações pobres é que, em vez de produzirem conhecimento, produzem doutores. Em vez de promover pesquisa, emitem diplomas." (COUTO, 2015).

Este excerto do Couto (...), evidenciam a crise que a maioria das instituições de ensino superior dos países africanos enfrentam, impingindo os formandos à ruína, uma vez que o tempo impõe alterações vertiginosamente, impondo novas condições e qualificações para o trabalho. É importante reconhecer que para uma formação inicial que permita a mobilidade profissional, adaptação à mudanças, temos que ter escolas onde os alunos não estão ser preparados por "dinossauros" (Ruivo, 2017), para serem "dinossauros", pois muitas instituições de ensino superior do nosso país, são "parques Jurássicos", com cercas eléctricas, onde os formandos futuros professores irão aplicar o que aprenderam.

Portanto, as finalidades de formação de novos professores, desafia o Estado angolano em preparar as instituições para responderem ao desafio de construir os quatro pilares da educação (Delors, 1996), aprender a conhecer (a saber), a educação deveria proporcionar aos formandos sólidos conhecimentos básicos; Aprender a fazer, implica a necessidade de desenvolver capacidades para fazer face a uma amola variedade de situações, muitas delas imprevisíveis, e a que será necessário dar respostas; Aprender a conviver, que exige o desenvolvimento da capacidade compreender os outros, da sua historia e da sua cultura material e espiritual, bem como capacidade de desenvolver projectos em comuns e por ultimo, aprender a ser, a educação deve proporcionar uma exploração do mundo interior de cada formando, com o fim de assegurar que nenhum deles ficará por ser desenvolvido e explorado.

Em síntese, a educação como toda actividade humana consciente, propõe-se fins que se alcançam de um modo mais ou menos explícitos. A esse respeito, Savater (1997, pp.16-18) questiona se a educação deve preparar competidores aptos para o mercado de trabalho ou formar homens completos? Deve potenciar a autonomia de cada indivíduo, amiúde critica e dissidente, ou a coesão social? Deve desenvolver a originalidade inovadora ou manter a identidade tradicional do grupo? Manterá uma escrupulosa neutralidade face à pluralidade de opções ideológicas, religiosas, sexuais e outras diferentes formas de vida ... ou ponderará para documentar o preferível e propor modelos de excelência? Podem utilizar-se, em simultâneo, todos estes objectivos ou alguns deles são incompatíveis?

3.2 Teorias sobre a pessoa e caminhos para a formação humanista dos futuros professores

De acordo com Masota (1997, pp. 277-279) os fins gerais, permanentes da educação, exigidos pela natureza humana, têm de ser constantemente adaptados para a resposta a cada situação concreta. Nesta senda, junto aos gerais, aparecem actualmente outros: a

educação para os direitos humanos; para a compreensão internacional e para a paz; para a luta contra o racismo, a xenofobia e para o desenvolvimento de uma educação multicultural; para a luta contra toda a espécie de marginalização; para o cultivo da tolerância; para o prolongamento da escolaridade obrigatória; para o analfabetismo; para a prevenção das drogas e a reabilitação e inserção. Estes desafios inerentes as finalidades educativas, têm que ser, pois, constantemente matizados e adaptados, de acordo com as mutáveis necessidades individuais e sociais. Assim, pensar na educação hoje considerando os elementos acima expostos implica considerar algumas características dos tempos actuais, nomeadamente aceleração dos processos socioculturais e a sua interdependência ao ponto de concebermos a sociedade como uma "aldeia global". Neste contexto, "a educação como processo social de construção do cidadão adquire novos significados face às tarefas que é chamada a realizar para viabilizar a vida social sob novos pressupostos que exigem indivíduos activos, interventivos, criativos e abertos à inovação" (SILVA, 2016, p.125).

Deste modo, a educação deixa de ser entendida apenas como escolarização e passa a ser encarrada segundo novas concepções, nomeadamente: (i) Educação ao longo da vida e sociedade da informação, (ii) Educação para a cidadania e globalização, (iii) Educação para a participação e democracia, e (iv) Educação para os direitos fundamentais e coesão social (SILVA, *Op. cit.*, pp:125-126).

Se se compreende que a formação visa tornar o homem cada vez mais competente, então, "a educação como desenvolvimento integral, harmonioso e progressivo da pessoa humana", deve procurar dar forma a pessoa, isto é, uma educação que inclui o cuidado, a disciplina e a instrução com formação. Assim, é importante distinguir alguns princípios da educação tradicional. Para Freire (1987, p. 9), a educação tradicional é entendida como Pedagogia do dominante, cuja dinâmica estrutural conduz a dominação de consciências. Nesta concepção o estudante é remetido a uma total passividade e monologo. Corroborando com Morandi (2008, p. 50) as pedagogias transmissivas se apoiam em um esquema orientador dos ensinos que se baseia na missão do professor e na receptividade dos alunos *(O magistrocentismo)*.

De acordo com essa concepção, a função do professor é a de "dar aula"; a actividade organizadora é a exposição do saber para o aluno, saber pré-organizado em meios (leitura, escrita…) e em matérias (noções e conhecimentos distribuídos previamente em disciplinas e programas). O professor expõe, na aula, um fragmento de saber, distribuído pelo tempo escolar (os "imperativos do programa"). Para se assegurar de que o saber não caiu no vazio, ele precisa se valer de diferentes operações, que se tornam, então, indispensáveis: recitação (modo de reprodução), interrogação (ligada à estrutura da aula, que é retomada de modo fragmentado), exercícios para verificar a aquisição e a compreensão, e sanção, contraponto da necessária adesão do aluno ao método.

Neste sentido, na procura de perspectivas e modelos orientadores do desenvolvimento curricular que possibilita uma formação mais humanista dos futuros profissionais da

educação no curso de Pedagogia no ISCED de Cabinda, o modelo educativo que achamos conveniente e funcional é o modelo de matriz interactiva que corresponde com o paradigma reconstrucionista, com foco nas inter-relações e na análise. Pois, compreende a educação como relação pedagógica. Sublinha a interação entre os dois principais actores no campo da educação. Destaca e privilegia o modo como se ensina e aprende. Porem, este modo poderá ser ou estar determinado de formas diversas que poderão revelar um grau de maior ou menor autonomia por parte das instituições (ROLDÃO E GASPAR, 2007, pp.60-65).

4 I OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste estudo optámos por uma metodologia mista, socorrendo-nos do uso da técnica de questionário aberto e fechado para a recolha de dados e da análise de conteúdo, de modos a inferirmos uma interpretação de resultados decorrentes das respostas dos professores formadores, estudantes e graduados na instituição. Considerando que fazer investigação é um processo sistemático que tem por objectivo atestar conhecimentos estabelecidos e de produzir outros que, de forma directa ou indirecta, gerarão benefícios na área em que foram desenvolvidos (FORTIN, 1999). Neste sentido, como investigadores, assumimos um papel fundamental, uma vez que mantivemos uma conduta participativa com intuito de captar as percepções, emoções e das interpretações dos participantes no estudo, no seu contexto social e profissional. Este processo exigiu uma hermenêutica controlada, baseada na dedução (BARDIN, 2004, p.7). Os dados recolhidos permitiram elaborar a caracterização da população em estudo relativamente às variáveis: sexo e curso, respectivamente. No que respeita ao género, há uma grande maioria de inquiridos do género masculino representando em 67% e 33% do género feminino.

5 I APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

De seguida apresentaremos os resultados dos questionários, acompanhado de análise pormenorizada das opiniões dos professores formadores, estudantes e graduados da instituição estudada.

5.1 Opinião dos estudantes sobre elementos, conteúdos e metodologias que devem ser introduzidos no currículo de formação de professores do curso de Ensino de Pedagogia

De acordos com os estudantes, estes são os elementos e as estratégias que podem melhorar a formação humanista no curso de formação de professores a nível do ISCED. É necessário, para o efeito, a programação de seminários de capacitação, agregação pedagógica e por último, consciencializar os docentes sobre o seu papel no contexto de formador. O gráfico 1, ilustra as sugestões dos inquiridos.

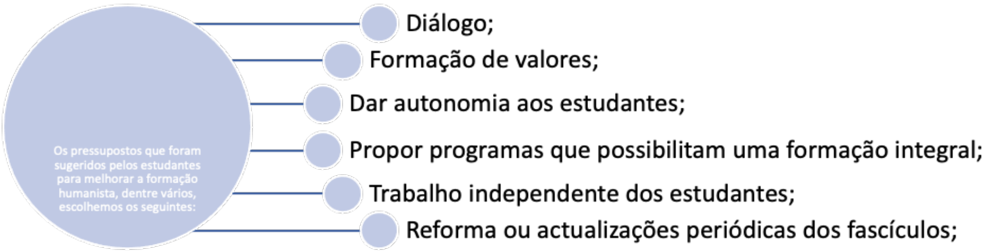
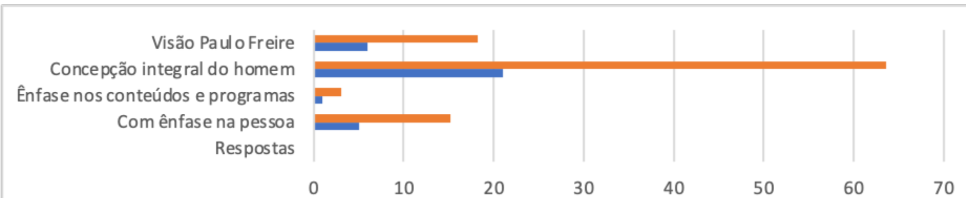


Gráfico 1: elementos e ou estratégias que devem ser implementados na formação de professores no curso de Ensino de pedagogia do ISCED-Cabinda.

5.2 Opinião dos estudantes sobre quais podem ser as principais linhas de tratamento do humanismo no currículo de Pedagogia do ISCED-Cabinda

O gráfico 2 revela as principais linhas de tratamento do humanismo no currículo do curso de Ensino de Pedagogia; os inquiridos foram contundentes quando responderam que é necessário trabalhar mais na formação integral do homem numa ordem de 63,6%, e 18,2% preferiram a visão do Paulo Freire. Estas duas concepções de formação, visam promover uma educação transformadora, envolvendo o homem na totalidade de seu ser e ambiente, instrui os docentes a propor problemas e deixar que os "alunos construam suas próprias respostas. Em suma, esta concepção promove práticas educativas que visam à formação da "competência" do educando no plano individual e coletivo e estimula a integração do estudante às exigências do mercado.



	Respostas	Com ênfase na pessoa	Ênfase nos conteúdos e programas	Concepção integral do homem	Visão Paulo Freire
■	0	15,2	3	63,6	18,2
■ Total	0	5	1	21	6

Gráfico 2: Linhas de tratamento da concepção humanista para a formação de professores do curso de Ensino de Pedagogia.

5.3 Opinião dos estudantes sobre alguns aspectos relacionado a Pedagogia tradicional que predominam no ISCED-Cabinda.

O gráfico 3, revela-nos acerca dos aspectos da Pedagogia Tradicional que predominam no ISCED, e servem como indicadores que demonstram insuficiência do

estado actual do tratamento da concepção humanista no mesmo curso. 63,64% é um indicador que demonstra insuficiência, como sabemos, o processo de ensino não pode ser feito mecanicamente "Alfabetização mecânica", mas deve basear-se na análise, no desenvolvimento do juízo, em factos e experiências e não no incentivo de encerebrar textos e reproduzi-los sem alteração nos exames.

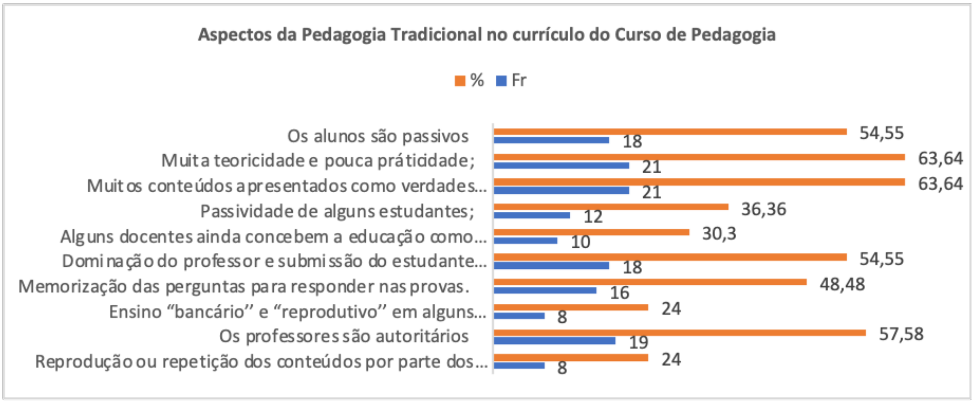
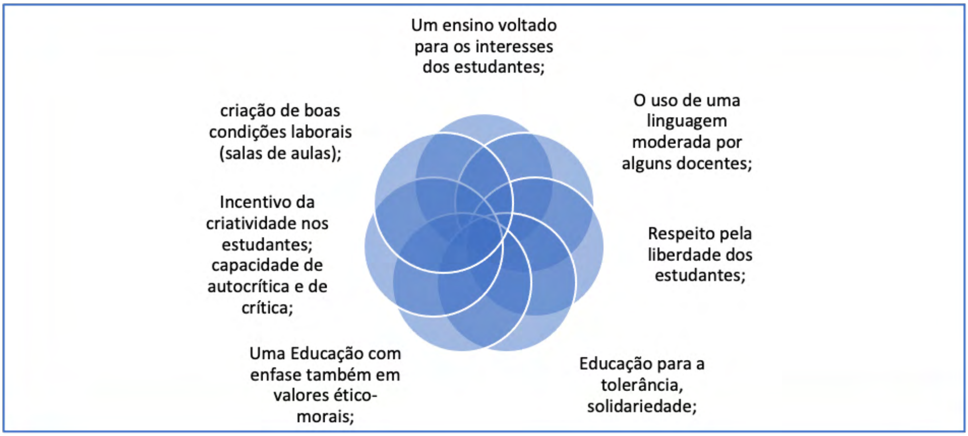


Gráfico 3: Aspectos da Pedagogia Tradicional no do curso de formação de professores - Ensino de Pedagogia do ISCED de Cabinda.

5.4 Opinião dos estudantes graduados em relação aos aspectos a ter em conta para a formação dos profissionais da educação.

No esquema 1, apresenta as opiniões que permitiram inferir na necessidade de estabelecer estratégias a nível da praxis e democratização do ensino. Os graduados de modos a reduzir as insuficiências e introduzir novas formas de trabalho colaborativo, propuseram:



Esquema 1: Relação entre os aspectos ater em conta na formação inicial e contínua de professores.

5.5 Opinião dos licenciados e docentes sobre metodologias que devem ser introduzidos no curso de pedagogia a nível do ISCED para melhorar a formação humanista

De acordo as opiniões recolhidas através do questionário aberto dirigidas aos licenciados e docentes do ISCED para uma formação integral propuseram as condições facilitadores da eficácia da intervenção do professor.



Esquema 2: Relação entre as metodologias necessárias para a formação humanista de professores no curso de Ensino de Pedagogia.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta os objectivos expressos em consonância com as nossas perguntas científicas e a fundamentação teórica, ao confrontarmos com os resultados, concluímos que o humanismo é diálogo, respeito aos educandos, respeito aos saberes dos educandos, colocar o estudante no centro, reflexão, autonomia, liberdade de pensar e de opinar, incentivo a criatividade e ao espírito crítico, formação de valores e formação integral. Relativamente a concepção humanista não é tratada de forma explícita no curso de pedagogia a nível do ISCED, pois a análise do estado actual do mesmo curriculum demonstrou que há algumas insuficiências relacionadas com a formação do tipo o pensamento vertical por parte de alguns professores representando assim um ensino "bancário" e "reprodutivo".

Esta visão tende a provocar alguma passividade nos estudantes dificultando a própria aprendizagem. Assim sendo, para minimizar esta realidade temos que incentivar trabalhos colaborativos entre os docentes. Os encontros metodológicos nos Departamentos de Ensino e Investigação, constituem a chave do mesmo processo, para abandonar aspectos que indicam coerção, ensino bancário que tem inibido a liberdade de pensamento, de iniciativa e de criatividade dos estudantes em formação. Por último, é necessário proporcionar uma formação inicial e contínua baseada no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Esse processo deve envolver os diversos agentes do

processo da elaboração das políticas curriculares de professores do Sistema de Educação e Ensino angolano.

REFERÊNCIAS

Angola. Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de Setembro – **Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente**. Diário da República I Série, N.º 135. Luanda: Imprensa Nacional, 2018b.

Angola. Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro - **Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário.** Diário da República I Série, N.º 168. Luanda: Imprensa Nacional, 2020.

Buss, R. N., & Reinert, J. N. **O Humanismo na formação do Administrador***:* CASO UFSC*,* 2009.

Delors, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir***.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5ª ed. S. Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

Demo, P. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento***.* 2ª ed. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 2004.

Derrida, J. **O Olho da Universidade.** Trad. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

Dewey, J. **Democracia e Educação.** Lisboa: Didática, 2007.

Formosinho, J. (coord.) **Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente***.* Porto: Porto Editora, 2009.

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido***.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Freire, P. **Pedagogia da Autonomia***.* 37ª ed. S. Paulo: Paz e Terra, 2008.

Freire, P. **Acão cultural para a liberdade e outros escritos***.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

García, C. M. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa.** Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

INIDE-MED. Revisão Curricular*.* **Relatório de Resultados do Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular em Angola** 2018-2025, 2019.

Maia, R. L. (Org). **Dicionário de Sociologia***.* Portugal: Porto editora, 2002

Marconi, M. de A; Lakatos, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6ª Edição, Atla editora, 2005.

Marques, R. **Dicionário breve de Pedagogia**. Lisboa: Presença, 2000.

Mizukami, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

Morandi, F. **Introdução à Pedagogia.** Trad. Lia Zatz. São Paulo: Ática, 2008.

Morgado J. C. **Currículo e formação contínua de professores em Portugal: dissonâncias entre discursos e práticas.** *In:* OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). Professor: Formação, Saberes e Problemas. Porto: Porto Editora, 2004.

Morin, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 4.ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2001.

Masota, A. F. et al. **Filosofía de la Educación Hoy (3 Vols.).** Madrid: Dykinson, 1991-98.

Ngaba, A. V. **Políticas Educativas em Angola (1975–2005). Entre o global e o local: o sistema educativo mundial.** Mbanza–Kongo: SEDIECA., 2012.

Nguluve, A. K. **Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional.** 1ª ed. S. Paulo: Biscalchin, 2010.

Paxe, I., Baxe, H., & Fernando, M. **Ensino Primário em Angola: Formação, Actuação e Identidade dos Professores**. Luanda: OSISA, 2016.

Peterson, P. D. **O Professor do Ensino Básico: perfil e formação.** Luanda: Instituto Piaget, 2003.

Rasteiro, D. A. **A Tendência pedagógica humanista e o ensino – aprendizagem da Filosofia na Escola**. Brasil: Batatas, 2006.

Roldão, M. C. Currículo, didáticas e formação de professores – a triangularização esquecida? *In:* OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Professor: Formação, Saberes e Problemas**. Porto: Porto Editora, 2014.

Roldão, M. C. **Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional**. Revista Formação Docente 1, 2009.

Savater, F. **O valor de educar**. Lisboa: Editorial Presença, 1997

Veiga, A. **Educação Hoje**. Realização integral e feliz da pessoa humana. 7ª ed. Portugal: Obras básicas, 2005.

CAPÍTULO 14

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO HUMANA DE JOVENS E ADULTOS DO PROEJA

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 03/01/2022

Bianca Bissoli Lucas
Cei Criarte-UFES
Doutoranda Universidade do Minho
http://lattes.cnpq.br/4134671541091280
Orcid: 0000-0001-5866-0886

RESUMO: A decisão de realizar esta investigação de enfoque qualitativo de natureza etnográfica sobre a educação física na formação de jovens e adultos no Programa de Integração de Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, tem por objetivo demonstrar ser ela, na sua especificidade, uma disciplina que trabalha com a cultura corporal e que tem papel fundamental na qualidade da formação escolar crítica, humana e para a vida de jovens e adultos. Concluímos que historicamente a componente curricular Educação Física não apenas no PROEJA, mas na educação brasileira, vem tendo um papel secundário, o que nos incentiva enquanto educadoras e pesquisadoras a dedicar esforços em compreendê-la no dia a dia do cenário escolar, contribuindo diretamente para a reflexão e a superação desta realidade.
PALAVRAS-CHAVE: Educação física; formação humana; PROEJA.

REFLECTIONS ON THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION IN THE HUMAN DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS AT PROEJA

ABSTRACT: The decision to carry out this investigation with a qualitative focus of ethnographic nature on physical education in the training of young people and adults in the Program for the Integration of Basic Education to Professional Education in the Youth and Adult Modality – PROEJA, aims to demonstrate that it is in its specificity, a discipline that works with the corporal culture and that has a fundamental role in the quality of critical, humane education and for the lives of young people and adults. We conclude that, historically, the Physical Education curricular component, not only in PROEJA, but in Brazilian education, has had a secondary role, which encourages us as educators and researchers to devote efforts to understanding it in the daily life of the school scenario contributing directly to reflection and overcoming this reality.
KEYWORDS: Physical education; Human formation; PROEJA.

1 I INTRODUÇÃO

A decisão de realizar uma investigação sobre a educação física na formação de jovens e adultos no Programa de Integração de Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, foi inspirada no meu trabalho como professora voluntária de Educação Física do PROEJA no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES.

Assumi esse componente curricular, cujo cenário, segundo a coordenação geral (vigente no período do trabalho voluntário) do PROEJA, apresentava muitos problemas de aceitação pelos discentes. No entanto, os alunos, a partir das vivências das aulas, planejadas considerando a realidade das turmas, no projeto político pedagógico do PROEJA, passaram não só a gostar da educação física, mas a relatar a sua importância na vida cotidiana e na vida escolar. Paralelamente a essa vivência positiva por parte dos alunos, era perceptível a necessidade emergencial de repensar o trabalho da educação física enquanto componente curricular do PROEJA.

Diante de todas estas reflexões, nasceu a ideia de investigar esse componente curricular no PROEJA, evidenciando o seu cenário histórico e as contribuições práticas que a educação física pode dar ao cenário de efetividade do ensino, no âmbito da escolarização de jovens e adultos.

Assim sendo, esta investigação não tem a intenção de buscar prescrições para a Educação Física no PROEJA do Instituto Federal do Espírito Santo, e sim demonstrar ser ela, na sua especificidade, uma disciplina que trabalha com a cultura corporal e que tem papel fundamental na qualidade da formação escolar crítica, humana e para a vida de jovens e adultos.

> O conceito de cultura corporal, tratado nesta proposta, é entendido como produto da sociedade e como processo dinâmico que simultaneamente, constitui e transforma a coletividade a qual os indivíduos pertencem. Cultura corporal do movimento indica assim, um conhecimento possível de ser trabalhado pela área de educação física na escola, um saber produzido em torno das práticas corporais. (BRASIL, 2002, p. 194)

Desta forma, objetivamos contribuir para o enfrentamento dos desafios da consolidação da educação física como um importante espaço de formação humana, provocando reflexões para a avaliação e a análise dos programas, realizando uma análise crítica dos sentidos históricos desta disciplina e apontando caminhos que abordagem diferenciada por parte dos docentes é possível.

> Não nos parece mais possível ignorar a existência da Educação Física na EJA. Trata-se apenas de superar sua condição de marginalização e obscuridade a partir do estabelecimento de condições adequadas para a sua realização considerando-se que já existe uma proposta curricular de educação física para o EJA, emanada do próprio Ministério da Educação. (GUNTHER, 2014, p. 410).

2 I METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de enfoque qualitativo de natureza etnográfica, que possibilitou um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo, por meio de técnicas de observação participante, participação observante, diário de campo e análise documental chegar bem perto do objeto de estudo, e segundo

André (2000, p.12), “documentar o não documentado”. Esse é um fator importante, pois possibilita revelar e reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência no cotidiano do fazer pedagógico.

3 | O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA

As iniciativas oficiais da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Brasil, remontam à década de 1940 do século XX (DI PIERRO, 2005). Desde então, muitas ações têm sido realizadas visando compensar um quadro de desigualdades sociais, que tem afastado da escola um grande contingente da população, especialmente os adolescentes, que se tornam os adultos sem alfabetização ou com uma base escolar bastante frágil. Para agravar esse quadro, foi apenas a partir de 1988 que o direito à educação de jovens e adultos passou a ser reconhecido pela nova Constituição da República Federativa do Brasil e sua oferta considerada obrigatória pelo Estado.

Segundo Haddad (2007), mesmo não tendo sido assegurado, de imediato, o estabelecimento de uma política nacional específica para o atendimento desse segmento da população, um conjunto de medidas legais e políticas educacionais foram implementadas, impulsionadas pela participação do Brasil na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada na Tailândia, em 1990. Nela, os países e organismos de cooperação internacional participantes comprometeram-se a concretizar ações de enfrentamento das dificuldades e das fragilidades do processo de educação escolar considerando toda a população formadas por crianças, jovens e adultos.

De fato, ocorreram amplas reformulações legais, entre elas a elaboração e efetivação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, ordenamento legal que deu origem à formulação de diretrizes curriculares para cada uma das diferentes modalidades de ensino.

E foi justamente a partir de 1996, que iniciativas oficiais voltadas para o ensino formal, foram estabelecidas visando atender jovens e adultos não escolarizados ou de baixa escolarização, cujo objetivo buscava corrigir um processo de exclusão social e oferecer também qualificação técnica para a inserção desse segmento da população no mercado de trabalho.

A partir de 2001 e especificamente no âmbito do governo federal, várias instituições de educação profissional, pertencentes à Rede Federal de Educação Tecnológica, passaram a ofertar o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, como uma etapa preparatória para a profissionalização em cursos técnicos.

Apesar de uma ótima iniciativa, a análise do histórico de alunos desde a matrícula até a conclusão deste curso, no período entre 2001 e 2005, evidenciou que a grande maioria dos alunos não conseguiu concluir o ensino médio, o que causou impedimento para

o ingresso nos cursos técnicos. Apenas poucos alunos concluíram com êxito o processo de profissionalização (FERREIRA, 2010).

Com a edição de alguns decretos, a partir de 2006 os obstáculos legais foram superados. Por exemplo, com o decreto nº 5.840/2006 esta condição de fragilidade Institucional chegou ao fim, no plano legal, com a instituição do Programa de Integração de Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA, cujo acolhimento pelas Instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica passaria a ser obrigatório por meio da oferta de matrículas nos cursos técnicos, com acompanhamento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC.

> De fato, as instituições federais, em diferentes períodos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governo em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica. No entanto, é necessário ressaltar, neste contexto, outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construírem por dentro delas próprias alternativas pautadas neste compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo (BRASIL, 2008, p.23)

Segundo Oliveira e Pinto (2012), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, induziu a formação de redes de cooperação acadêmica por meio de grupos de pesquisa interinstitucional, originando assim, o grupo de Pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC/ES. A ação do grupo foi ampliada para outras iniciativas de formação relacionadas ao PROEJA, dentre as quais se destacam a organização de uma coordenação do curso de especialização que visava a formação continuada dos professores para atuarem nessa modalidade e a construção de uma proposta curricular específica. Estes processos abriram novos horizontes para a modalidade de ensino de Jovens e Adultos e, incluíram a Educação Física, que passa a ser pensada como uma disciplina representante da formação crítica e de consciência da cultura corporal de movimento.

4 | A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Segundo Saviani (1989), logo após o período de abertura política, as reflexões sobre a educação brasileira foram intensificadas e o desejo de transformação do cenário estabelecido pela cultura autoritária do estado de exceção também refletiu sobre a educação física.

De fato, a partir da década de 1980, a função social que o sistema educacional vinha desempenhando passa a ser questionado e criticado pelos setores progressistas da sociedade. Essa crítica denunciava o papel reprodutivista do sistema educacional,

uma vez que este contribuía para a reprodução dos modelos vigentes e do *status quo.* Bracht (2002) afirma que este debate no campo da pedagogia migrou rapidamente para a educação física, influenciando o desenvolvimento de propostas pedagógicas progressistas ou críticas, visando a construção de alternativas para essa prática, na perspectiva da transformação social.

Apesar dessa linha de construção de práticas pedagógicas progressistas o *status* da educação física no contexto escolar, aponta que ela, por muitas vezes, é considerada de menor valor, meramente prática e descontextualizada da dinâmica educacional. A escola, tradicionalmente identificada como local de desenvolvimento intelectual percebe a educação corporal, desportiva e artística como atividade complementar a sua tarefa principal.

A antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 5692/71 - LBDEN situou a Educação Física em consonância com um regime político repressivo e com a emergência do esporte de rendimento no cenário social. As escolas representavam verdadeiros celeiros de atletas, onde a prática esportiva massiva deveria favorecer a detecção de talentos desportivos. Ao longo do tempo constatou-se que o sonho olímpico não se realizou por força dessas ações, porém permanece, até hoje, a hegemonia do esporte como o principal conteúdo a ser ensinado nas aulas desta disciplina, particularmente no segundo segmento do ensino fundamental e médio.

> Um ponto de partida nessa nova significação atribuída à Educação Física é que a área ultrapassa a ideia de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Muito mais que isso, o professor deve problematizar, interpretar, relacionar, compreender junto com os alunos as amplas manifestações de sua área de ensino, de tal forma que eles entendam o significado das práticas corporais. (BRASIL, 2002, p.194)

Em uma versão inicial da nova LDBEM, a Educação Física foi normatizada como componente curricular, mas sem assegurar sua obrigatoriedade. A partir deste fato, houve a mobilização de setores e entidades representativas, provocando a alteração do parágrafo 3, do artigo 26, no qual passou a constar a expressão “componente curricular obrigatório”, dando ênfase à necessidade da Educação Física na escola. Apesar da vitória da mobilização do setor, a oferta dessa disciplina, no entanto, teria caráter facultativo no ensino noturno, fato que atinge em grande proporção as turmas da educação de jovens e adultos, na sua maioria realizadas após o horário de trabalho.

Críticas de entidades representativas dessa área levaram a novas alterações na Lei, que retiram o caráter facultativo da disciplina. Ainda assim, foram inseridas exceções que preservam esse caráter de sua prática pelos alunos que cumprem jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, sejam maiores de trinta anos de idade, estejam prestando serviço militar inicial e/ou tenham prole.

Em relação a essas alterações, Lira (2007) tece severas críticas. Considerando que

a maioria dos estudantes da EJA, via de regra, se enquadra em quase todas as condições citadas, particularmente nos quesitos sobre a jornada de trabalho superior a seis horas ou quanto à prole, a legislação dá margem para que não haja a oferta da Educação Física para as turmas da EJA.

A inserção dos casos descritos na Lei está vinculada ao entendimento de que a disciplina educação física é uma prática extenuante, de exercício físico e reduz as chances de proposições de práticas adequadas aos alunos da EJA, que além de, na sua maioria, se enquadram nas dispensas legais citadas, estudam, quase que exclusivamente, no período noturno.

O desconhecimento ou a falta de entendimento sobre a importância educativa da Educação Física na educação de jovens e adultos, é entendida, como uma percepção histórica que aproxima essa disciplina das práticas corporais de adestramento ou das atividades físicas em uma dimensão assistencialista de preparação de corpos sadios, numa pretensa prática politicamente neutra (Coletivo de autores, 1992).

Reis (2011) em sua pesquisa apresenta resultados que enfatizam a visão da Educação Física na EJA, fundamentada por perspectivas esportivas ou da aptidão física, não identificada como componente curricular. Porém, afirma também, que o estudo, demonstra que foram percebidas alterações nessas representações, pelo tratamento igualitário por parte de toda escola quanto à organização curricular, propondo uma abordagem diferenciada por parte dos professores de Educação Física.

Laffin (2012), por sua vez chama a atenção para a importância de novas práticas metodológicas, nas quais a ação docente deve ter um caráter mediador, que consiga articular diferentes ritmos de aprendizagens, considerando as necessidades e realidades educativas dos estudantes, as características da modalidade de ensino e o projeto político pedagógico, reconhecendo que as práticas pedagógicas e a proposta curricular ganham sentido, a partir da história de vida dos educandos.

> A inclusão da educação física na EJA representa a possibilidade para os alunos do contato com a cultura corporal de movimento. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores compreendidos aqui como um direito do cidadão, uma perspectiva de construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência. Em síntese a apropriação dessa cultura, por meio da educação física na escola, pode e deve se constituir num instrumento de inserção social de exercício da cidadania e de melhora da qualidade de vida (BRASIL, 2002, p.193)

5 I CONCLUSÃO

A Educação Física na educação de jovens e adultos e no PROEJA(objeto deste estudo), embora seja um componente curricular obrigatório, tem caráter facultativo, parece-nos evidente, que mesmo que a sua oferta seja obrigatória, sua importância não é

considerada de igual valor aos demais campos de saber que integram o currículo escolar, podendo o educando ser dispensado das aulas, amparado, inclusive, pela lei.

Perceber que historicamente a componente curricular Educação Física não apenas no PROEJA, mas na educação brasileira vem tendo um papel secundário, nos incentiva enquanto educadoras e pesquisadoras a dedicar esforços em compreendê-la no dia a dia do cenário escolar, contribuindo diretamente para a reflexão e a superação desta realidade.

Por outro lado, percebemos um avanço na proposta curricular da EJA elaborada pelo Ministério da Educação - MEC, uma vez que a regulamentação da certificação inclui a Educação Física em uma matriz de competências e habilidades, composta ainda por língua portuguesa, língua estrangeira e educação artística.

A inclusão dessa disciplina em um bloco caracterizado por formas de expressão e linguagem rompe com uma concepção de educação física fortemente marcada pelo viés biológico. Portanto, acreditamos ser importante e relevante, conhecer essa proposta curricular e ter esse documento como um ponto de partida, para a reflexão e o debate sobre o tema, assegurando ao educando do PROEJA ter acesso ao conjunto de conhecimentos que integra o componente curricular da Educação Física.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.de. **Etnografia da prática escolar**. 5ª edição. Campinas (SP): Papirus, 2000.

BRACHT, V, et al. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.23, n.2, p.9-29, jan.2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação de jovens e adultos. **Proposta curricular para o segundo segmento**- Volume três (matemática, ciências naturais, Artes e Educação Física). Brasília, 2002. Disponível em HTTP: // portal MEC.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol 3_edufisica.pdf.

________. Ministério da Educação. Concepções e Diretrizes do Instituto Federal de Educacão, Ciência e Tecnologia. Brasília:PDE/Setec, 2008.

________. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases.**

COLETIVO DE AUTORES**. Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DI PIERRO, M. C. Nota sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n.92. Campinas, out.2005.

FERREIRA, M.J de R. **A trajetória escolar do público feminino da educação de jovens e adultos nos cursos técnicos profissionalizantes do IFES - Campus Vitória** (2004-2006). 2010. 280f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Universidad Autónoma de Assunción, Assunción, 2010.

GUNTHER, M.C.C. O direito a educação física na educação de jovens e adultos..**Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.36, n.2, supl .p.S400- S412, Abri/jun.2014.

HADDAD. S. A ação dos governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.35, p. 197-211, maio-agosto 2007.

LAFFIN, M.H.L.F. A constituição da docência na educação de jovens e adultos**. Currículo sem fronteira**. V.12, n.1, p.210-218. Jan/Abri. 2012.

LIRA, N. J. P. **A educação dos que vivem do trabalho... para além do capital.** IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15, 2, 2007, Recife. Anais: CBCE, 2007. Material bibliográfico em CD-ROM.

OLIVEIRA, E.C de PINTO, A.H; **O percurso do PROEJA/ES: conflitos, desafios e proposições.** In: Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Líber Livros, 2012. p.374.

REIS, J.A.P. **As trajetórias de vida dos/as estudantes trabalhadores/as da educação de jovens e adultos: o significado da educação física.** Porto Alegre, RS. 2011. Dissertação / Mestrado em Ciências do Movimento Humano- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

SAVIANE, D. **Escola e democracia**, 35ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2003.

CAPÍTULO 15

UM BREVE PANORAMA DAS NORMATIVAS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O NAPNE

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 17/12/2021

Isabel Freitas Cunha
UNIUBE – Doutorado em Educação
Bolsista FAPEMIG
Uberaba-MG
http://lattes.cnpq.br/3267828526400982

Valeska Guimarães Rezende da Cunha
UNIUBE – Doutorado em Educação
Uberaba-MG
http://lattes.cnpq.br/4906053972409541

RESUMO: Este artigo de revisão tem como objetivo apresentar um levantamento em relação às normativas que tratam da temática acerca da Educação Especial e da inclusão dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas regulares e o NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) do IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo). Para isso, apresentamos algumas leis, decretos, portarias, resoluções e outros documentos, desde a Constituição de 1988 até o início do século XXI, que apresentam os deveres do Estado, princípios, políticas e práticas para o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. Trazemos também a reflexão acerca da necessidade de uma equipe multidisciplinar que possa atender de maneira satisfatória e dar suporte adequado aos discentes, disponibilizando recursos humanos e materiais, oferecendo de fato uma organização adequada de aprendizagem, levando os serviços que eram proporcionados pelas escolas especiais para as escolas regulares. Por fim, apresentamos o NAPNE no contexto dos institutos federais, destacando a sua importância para a difusão de núcleos como esse a fim de garantir a educação para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Normativas da Educação Inclusiva. IFSP. Pressupostos do NAPNE.

A BRIEF OVERVIEW OF REGULATIONS ABOUT SPECIAL EDUCATION AND NAPNE

ABSTRACT: This review article aims to present a survey about regulations of Special Education and the inclusion of students Target Public of Special Education (PAEE) in regular schools and the NAPNE (Service Center for People with Specific Educational Needs) of the IFSP (Institute Federal of Education, Science and Technology of São Paulo). For this, we present some laws, decrees, ordinances, resolutions and other documents, from the 1988 Constitution to the beginning of the 21st century, which present the State's duties, principles, policies and practices for the care of students with special educational needs in regular schools. We also reflect on the need for a multidisciplinary team that can satisfactorily serve and provide adequate support to students, providing human and material resources, offering in fact an adequate learning organization, taking the services that were provided by special schools to regular schools. Finally, we present the

NAPNE in the context of federal institutes, highlighting its importance in the diffusion of nuclei like this one for the guarantee of education for all.
KEYWORDS: Special education. Inclusive Education Regulations. IFSP. NAPNE Assumptions.

1 I INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é apresentar umlevantamento em relação às normativas que tratam da temática acerca da Educação Especial e da inclusão dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas regulares e o NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) do IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo). O ponto de partida para tal discussão deu-se a partir de uma pesquisa de doutorado iniciada em 2021, que tem como questões norteadoras: como os projetos de curso descrevem/norteiam as ações em relação aos alunos PAEE?; o NAPNE está preparado para atender os alunos PAEE?; quais as ações propostas pelo NAPNE para a participação, permanência e ingresso no Ensino Superior ou no mercado de trabalho, na perspectiva dos estudantes PAEE do Ensino Médio Integrado? os alunos atendidos pelo NAPNE conseguem reconhecer as ações direcionadas a eles? como os alunos com deficiência intelectual, por exemplo, percebem as ações que são desenvolvidas para lhes auxiliar? Será que eles percebem da mesma forma que os alunos cegos e surdos?

2 I BREVE PANORAMA DAS NORMATIVAS

Historicamente, houve um movimento social pós-guerra em relação às pessoas com deficiência, tendo em vista que grande parte das deficiências físicas e mentais ocorreram durante as guerras mundiais. Muitas injustiças sociais foram sendo afloradas e a desigualdade foi só aumentando. Há registros de que a igreja era quem dava abrigo a esses deficientes e só posteriormente é que instituições estatais assumiram tal responsabilidade, objetivando reabilitar e reintegrar os deficientes, porém os abrigos, centros de recuperação, sanatórios, prisões e asilos acabavam não atingindo esse fim. O tratamento chegava a ser, muitas vezes, desumano, pois tais pessoas eram retiradas do convívio social, sendo “armazenadas” nesses locais (COSTA; GONÇALVES JUNIOR, 2018). Aos poucos, essas pessoas foram sendo inseridas novamente na sociedade, no mercado de trabalho e passaram, lentamente, a adquirir seus direitos. Tais direitos começaram a ser discutidos internacionalmente e as questões referentes à exclusão social, seja em relação à cidadania, ao trabalho, à educação, à identidade etc., também vêm sendo cada vez mais discutidas nas instituições sociais.

> No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos

> Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.
>
> Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 74.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. (BRASIL, 2008a, p. 6-7)

Nesse sentido, ressaltamos o termo preferencialmente, trazido na lei, que traduz o direito à educação assegurando condições de igualdade, de liberdade e acesso ao sistema educacional em todos os níveis, ao longo da vida para pessoas com deficiência. Ainda considerando essa lei, é importante ressaltar que, nesse período, não foi organizado um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e os alunos acabaram sendo encaminhados para classes e escolas especiais. Na verdade, naquela época, a escola, de maneira geral, era um espaço ao qual apenas um grupo privilegiado da sociedade tinha acesso, sendo a exclusão algo legitimado por políticas e práticas educacionais.

No Brasil, a partir da democratização da educação, com o advento da Constituição Federal de 1988, passou-se a prever que um dos deveres do Estado, no que se refere à educação, é o de garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, Art. 208, inciso III).

Em 1989 foi instituída a Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989, Art. 2°, Parágrafo Único, Inciso I), que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, indicando a obrigação de o Estado viabilizar, na área da educação, a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa; a inserção de escolas especiais, a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Em 1990, temos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que foi aprovada na Conferência ocorrida em Jomtien, Tailândia, na qual trata-se da universalização do acesso à educação e promoção da equidade. Assim, no seu Artigo 3, item 5, menciona a necessidade de se atentar para as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências, garantindo a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Esse documento deixa claro qual é a verdadeira função da escola que é constituída

para atender a todos. Nesse sentido, vale ressaltar que os participantes da conferência defendem que toda criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos, e que as escolas, na perspectiva da diversidade, devem acolher todos e todas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Destaca, também, o entendimento de que a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Encerra que as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves.

Nesse mesmo ano, no Brasil, tivemos a promulgação da Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990, que veio assegurar às pessoas com deficiência o direito de se inscreverem em concursos públicos e a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, também conhecida como Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, que em seu Art. 54, inciso III, garante à criança e ao adolescente "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1990).

No ano de 1994 ocorreu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, que apresentou como princípio fundamental da escola inclusiva

> o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5)

Esse foi mais um momento importante para reforçar a ideia de que a escola deve adaptar-se para atender às necessidades dos alunos, considerando as suas diferenças e peculiaridades e não o contrário e também de que o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Em 1996, temos a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz a garantia do "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996, Art. 4º, Inciso III). Essa lei apresenta um capítulo específico sobre Educação Especial, apontando que é necessário que o Estado assegure currículos, métodos, técnicas e recursos educativos adequados, bem como professores especializados e capacitados para lidar com esse público, para que a inclusão escolar ocorra de fato.

Em 1999, tivemos também a Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de

instituições e o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Outro movimento importante foi a Convenção da Organização dos Estados Americanos, ocorrida na Guatemala, em 1999, que culminou no Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 que trata da Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Esse decreto além de trazer a definição de deficiência, tem como objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade (BRASIL, 2001, p.1). Em 2001, tivemos também a publicação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, trazendo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, destacando a construção de uma escola inclusiva, garantindo o atendimento à diversidade humana.

Nos últimos vinte anos, os movimentos em relação aos direitos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), da garantia de uma escola inclusiva, de vagas de acesso para o ingresso do estudante PAEE nas escolas regulares, da formação de professores da escola básica para acolhimento e trato da diversidade, da acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e a implantação de salas de recursos, da difusão da LIBRAS e do Sistema Braille, da implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal e da proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, baseados em Resoluções, Portarias, Decretos, Planos e Políticas educacionais e Convenções, vem aumentando.

Muito já tem sido realizado para que essas normativas sejam implementadas, porém, as políticas educacionais ainda não alcançaram plenamente o objetivo de levar a escola regular a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

A esse respeito, David Rodrigues (2006) acrescenta

> A EI tornou-se assim um campo polémico por várias razões. Uma das principais é sem dúvida a contradição entre a letra da legislação e a prática das escolas. O discurso da inclusão ou “a ideologia da Inclusão” (Correia, 2003) não tem frequentemente uma expressão empírica e por vezes fala-se mais da EI como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular (...) conhecer as diferenças sim mas para promover a inclusão e não para justificar a segregação. Conhecer as diferenças mais comuns que são certamente as mais numerosas. Enfim não dar a conhecer a diferença como se se tratasse de uma situação médica mas fazer acompanhar cada caracterização de indicações pedagógicas que contribuam para que o futuro professor possua um esboço de entendimento que lhe permita iniciar o seu processo de pesquisa. (RODRIGUES, 2006, p. 3-7)

A preocupação desse autor é de que a inclusão ocorra de fato nas escolas regulares,

criando serviços de qualidade, disponibilizando recursos humanos e materiais, ou seja, recrutando professores, terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais, entre outros, que sejam especializados, disponibilizando equipamentos e recursos diferenciados, oferecendo de fato uma organização adequada de aprendizagem, levando os serviços que eram proporcionados pelas escolas especiais para as escolas regulares, caso contrário, não faz sentido tirar os alunos da escola especial e levá-los para a escola regular (RODRIGUES, 2006).

Os apontamentos realizados por esse autor reforçam a necessidade de uma equipe multidisciplinar que possa atender de maneira satisfatória e dar suporte adequado aos discentes com necessidades especiais específicas.

3 I O NAPNE NO IFSP

Nesse sentido, destacamos algumas ações de inclusão realizadas atualmente nos Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses institutos foram criados pela Lei 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Ainda que vinculados ao MEC, os IFs detêm autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, nos termos do Art. 1º, Parágrafo único, da mencionada lei e são definidos como

> (...) instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008b, Art. 2º).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia originaram-se em 1909, com a implementação, naquela época, das Escolas de Aprendizes e Artífices; em 1937, passaram a ser conhecidas como Liceus Profissionais; em 1942, Escolas Industriais e Técnicas; em 1959 Escolas Técnicas; a partir de 1978, transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET até chegar em 2008, quando foram legitimados como tal.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são, portanto, um apanhado do que foi construído normativa e politicamente pela Educação Profissional e Tecnológica do governo federal. A Educação Profissional é organizada em três níveis, a saber: nível básico, destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; nível técnico, destinado a proporcionar habitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e nível tecnológico, corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).Segundo Viégas e Carneiro (2003, p. 23)

esta concepção legal de cursos de vários níveis e de diferentes áreas aponta a necessidade de cada escola de Educação Profissional trabalhar com uma organização de ensino aberta e flexível, ou seja, capaz de receber alunos de perfil variado. Inclusive, alunos que precisam de rotas particulares e estritamente pessoais para desenvolverem a aprendizagem. Este é o caso típico de alunos com limitações e com distúrbios de aprendizagem.

Ou seja, os Institutos Federais devem estar preparados para oferecer um ensino para alunos que apresentam perfis e necessidades diversas. Um dos programas implementados para dar respaldo na educação aos alunos PAEE nos IFs é o Programa TEC NEP, que significa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Esse programa visa aumentar o índice de estudantes com necessidades específicas em cursos de todos os níveis das instituições federais de educação profissional e tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

Nesse contexto do Programa TEC NEP, entre 2013 e 2016, houve um movimento para criação do NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, setor que existe dentro de cada *campus* dos Institutos Federais, com a função de articular processos e pessoas para a implantação e implementação da Ação TEC NEP em âmbito interno, envolvendo todo recurso humano, os pais e estudantes.

De maneira geral, o NAPNE é formado por uma equipe multiprofissional, pedagogo, assistente social, psicólogo, técnico em assuntos educacionais, tradutor intérprete de Libras, professor de Educação Especial, Técnico Administrativo em Educação Especial, entre outros, porém a composição dessa equipe pode variar de um campus para outro.

No IFSP, o NAPNE é regulamentado pela Resolução nº 137, de 04 de novembro de 2014, que apresenta, em seu artigo 3º seus objetivos em cada *campus*:

I- Criar a cultura da educação para a convivência, o respeito à diversidade, a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação;

II- Prestar apoio educacional aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação do ***campus***;

III- Difundir e programar as diretrizes de inclusão dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação no ***campus***;

IV- Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar para desenvolver sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão no IFSP;

V- Promover a prática democrática e as ações inclusivas para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação como diretrizes do ***campus***. (IFSP, 2014, Art. 3º)

Ainda de acordo com essa resolução, o NAPNE “promove ações inclusivas nos

campi do IFSP, buscando o envolvimento do público-alvo da educação especial e de toda a comunidade escolar” (IFSP, 2014, Art. 5º). O objetivo de seus membros é de contribuir para a participação, a permanência e o ingresso dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Superior ou no mercado de trabalho.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre educação especial, inclusão nas escolas regulares e os pressupostos do NAPNE, do IFSP, é muito pertinente e relevante para os estudos da educação enquanto fenômeno social, pois poderá contribuir para que núcleos e equipes sejam criados em outras instituições, a fim de oportunizar a inclusão de alunos PAEE em escolas regulares em nosso país.

A garantia de uma escola inclusiva, o acesso dos alunos deficientes em escolas regulares, o acolhimento destes na escola básica, a implantação de recursos adequados ao espaço físico e a difusão de núcleos diversos em espaços educativos, aproxima o cumprimento da garantia da educação para todos. Nesse contexto, acreditamos que o NAPNE é um setor que apoia e potencializa o desenvolvimento educacional do aluno e que, articulado ao Programa TEC NEP, oportuniza a inclusão no IFSP difundindo o saber universal a todos indivíduos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 21/07/2012. Acesso em: 15 jun. 2021.

_______. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília: Congresso Nacional, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm> Acesso em: 15 jun. 2021.

_______. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 11 jun. 2021.

_______. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 jun.2021.

_______. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/dec2208.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

_______. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Brasília,1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 19 jun. 2021.

_______. **Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999**. Brasília,1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

_______. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Convenção da Organização dos Estados Americanos. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

_______. **Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001.** Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 19 jun. 2021.

_______. **Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

_______. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

_______. **Lei 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008**. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 08 set. 2021.

COSTA, Vanderlei Balbino da; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Inclusão, Educação e Diversidade:** Múltiplos Olhares. 2008. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/621_435.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

IFSP. **Resolução nº 137, de 4 de novembro de 2014**. Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/6JkADWN5Fjo6crG#pdfviewer>. Acesso em: 19 jun. 2021.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. Disponível em:< http://www.ceeja.ufscar.br/dez_ideias_sobre_deficientes>. Acesso em: 17 jun. 2021.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 11 jun. 2021.

VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa; CARNEIRO, Moaci Alves. **Educação profissional** Indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

CAPÍTULO 16

PROPOSTA DE SISTEMA UNIFICADO PARA O GERENCIAMENTO DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E MESTRES DAS ESCOLAS TÉCNICAS

Data de aceite: 01/03/2022

Murilo Santos Garcia
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Etec Martin Luther King.
Especialista em Inovação
São Paulo, São Paulo, Brasil

Ana Paula Dário Zocca
MBA/ESALQ – Mestre em Administração
Piracicaba, SP, Brasil

RESUMO: Idealizada para ouvir a voz da comunidade e gerenciar os recursos financeiros da escola, a Associação de Pais e Mestres [APM], pode ser uma ferramenta democrática de direito de suma importância para a comunidade escolar. Mesmo com os avanços na legislação, a burocracia e a falta de integração entre os sistemas têm prejudicado significativamente as ações pedagógicas frente às unidades escolares. O objetivo do artigo foi propor a criação de um sistema unificado, denominado de APMx, para a centralização de todas as plataformas de prestação de contas e aprimoramento da gestão financeira das escolas públicas. Ainda em fase de concretização, o sistema será capaz de criar uma rede de comunicação entre as associações e seus associados, possibilitando transparência nos recursos públicos e fomento nas políticas públicas com dados reais das situações financeiras das unidades escolares. O estudo desenvolveu-se por meio da metodologia de estudo de caso, com instrumento de coleta de dados pela pesquisa documental e aplicação de questionários. Foram consultados todas as 223 diretores escolas técnicas públicas do Estado de São Paulo, sendo este o total do universo. Conclui-se que a estrutura aplicada do programa é condizente com as principais necessidades destes colegiados, desde cadastro de alunos a emissão de parecer técnico e organização para eventos pedagógicos, de maneira prática e objetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Finanças; Gestão; Questionário; Criação; Inovação.

INTRODUÇÃO

A Associação de Pais e Mestres [APM], presente em quase todas as escolas públicas possui grande importância frente às ações pedagógicas nas unidades escolares como: garantir o financiamento mínimo necessário para o desenvolvimento e concretização do planejamento escolar. Porém, muitas associações encontram-se bloqueadas por questões burocráticas, pois um dos principais requisitos para o correto funcionamento de uma associação, que está intrinsecamente ligada ao direito administrativo, capacidade técnica e visão, é a entrega perfeita de uma prestação de contas, alinhada a diversos sistemas financeiros de controles.

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, as instituições de ensino (públicas e privadas), seguindo as determinações da lei, passaram a implementar ações com o objetivo de alcançar uma gestão

democrática e participativa. Com o passar do tempo, a legislação foi aprimorada para adequar este colegiado aos panoramas atuais e, com isso, diversos programas de incentivos foram reforçados sob o prisma da legislação vigente, tais como o Programa de Aprimoramento da Gestão Participativa[1], destinado exclusivamente para as Associações de Pais e Mestres de todo o Estado de São Paulo.

Cada Estado tem sua autonomia para iniciar as discussões e criar instruções para padronizar o funcionamento das Associações de Pais e Mestres com legislação própria, de acordo com a suas características regionais. Vale acrescentar que recentemente (Memorando Circular Nº 002/2020) foram publicadas orientações de reforma do Estatuto que são padrão para todas as Associações de Pais e Mestres do Estado de São Paulo, porém, os procedimentos administrativos financeiros que envolvem tais associações, continuam de maneira obsoleta a causar atritos nas prestações de contas, considerando que a prestação de contas é expedida em sistemas diferentes e não há controle de sua totalidade financeira e, também não existe transparência das ações adotadas pelas unidades escolares.

Neste artigo, a proposta de criação de um sistema unificado de gestão para todas as Associações de Pais e Mestres do Estado de São Paulo, em específico para as escolas técnicas, tem a finalidade de otimizar o controle dos recursos públicos a fim de centralizar as ações de apoio financeiro, instrumentalizando a equipe gestora no processo de tomada de decisão ampliando os horizontes de atuação.

A proposta em tese vislumbra uma oportunidade de negócio, de um *único* sistema (ainda não criado), que será capaz de concentrar todos os recursos financeiros que são movimentados nas Associações de Pais e Mestres das Escolas Técnicas, fomentando dados em tempo real para as comissões em assembleias de deputados e/ou senadores em suas linhas de trabalho, voltado a Educação.

MATERIAL E MÉTODOS

Os materiais coletados para este sistema unificado, derivam de uma análise documental, que compreendeu atas de reuniões, livros de registro, prestação de contas e análise em diversas interfaces sistêmicas que integram a gestão da Associação de Pais e Mestres, observados de 2016 até 2021 como parte integrante da metodologia aplicada neste estudo de caso.

Não obstante, foi aplicado um questionário estruturado (quali-quantitativo), composto de oito perguntas, destinado aos Diretores/Vice Diretores/Assistentes Técnicos Administrativos e/ou Diretor Executivo das Associações de Pais e Mestres das 223 Escolas Técnicas Estaduais mencionadas, com sete perguntas objetivas relativas às principais

1 Lei estadual 14.689 de 04/01/2012, que "Institui o programa de Aprimoramento da Gestão Participativa, destinado às Associações de Pais e Mestres – APMs das Escolas Estaduais, e dá providências correlatas. (SÃO PAULO, 2012)"

atividades desenvolvidas pela Associação e uma pergunta aberta, possibilitando obter maior detalhamento sobre o cenário que atualmente se encontra as escolas técnicas estaduais.

O questionário foi aplicado, por meio da Comissão de Gestão Participativa, considerando a importância da comunicação e das relações interpessoais na comunidade aos 223 diretores das Escolas Técnicas, disponibilizado até 30.06.2021. No questionário, foi proposto a participação voluntária aos diretores, respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados, objetivando conhecer os principais recursos de entrada, controle contábil e o interesse em uma ferramenta unificada para o controle da gestão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo o site da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, a Associação de Pais e Mestres faz parte da gestão democrática, sendo a principal responsável pela garantia do elo de comunicação entre a tríade e formação do cidadão (Escola, Família e Aluno), sua constituição se teve em plena ditadura militar (LDB. N. 5.692 de 11/08/1971).

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, as instituições de ensino (públicas e privadas), seguindo as determinações da lei, passaram a implementar ações com o objetivo de alcançar uma gestão democrática e participativa. Cada Estado e Munícipio ganhou autonomia para definir normas para a aplicabilidade da gestão democrática do ensino público da educação básica, e em 2012, contemplamos o programa nacional de aprimoramento desta gestão, destinado exclusivamente para as Associações de Pais e Mestres das Escolas Estaduais.

Em meados de 2018, o Ex-Governador Márcio França, durante o Encontro Paulista de Grêmios Estudantis, destacou a importância da participação dos alunos no Projeto Orçamento Participativo Jovem, que teve como foco a administração de uma verba de R$ 5.000,00 (cinco mil reais). França (2018), reforçou a importância de ouvir os jovens com suas sugestões e inspirações, porém, como administrar de forma organizada e tecnológica uma maneira efetiva de ouvir mais de 1000 mil jovens que em média são matriculados em escolas públicas? Como garantir uma gestão democrática na prestação de contas de verbas tão complexas? Como efetivar os investimentos de maneira assertiva, depois de reuniões com os segmentos da gestão democrática?

A participação da sociedade civil no processo político democrático de direto é ínfimo, isso é fato consumado, já dizia Platão, que não havia nada daqueles que não gostavam de política, porém, seriam governados por aqueles que dela se alimentavam e para este processo político ser representado na educação, somente por meio das instituições auxiliares da Gestão Escolar, que são: Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e o Grêmio Escolar.

Questiona-se durante este período o quanto a questão democrática de direito

pode auxiliar ou atrapalhar o bom funcionamento da gestão, levando em consideração que os cidadãos /munícipes demandam necessidades formativas para se apropriarem dos processos a cada gestão eleita a defesa de um curso inicial, para que a assembleia e o corpo da diretoria executiva, seja capaz, de assim compreender o dia a dia de uma escola. Todavia, a ênfase deste trabalho será dada a uma ferramenta automatizada, capaz de organizar e disponibilizar a legislação e utilizar a força da assembleia para tomar decisões adequadas para os momentos que se fizerem necessários.

Vale esclarecer que os movimentos legais para formalizar e fortalecer as associações são oriundos de legislação própria, autorizada pelo Governador do Estado de São Paulo, ou seja, não se podem alterar os basilares da instituição sem a prévia autorização governamental, que implica em todo o processo de promulgação legal.

Nos últimos dois anos a contar de 2018, vários movimentos de atualização foram promulgados para atualizar esta importante ferramenta de democratização, desde acrescentando e alterando dispositivos ao Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres, orientando e formalizando minutas de termos de convênio e colaboração para o repasse direto de outras possibilidades de verbas.

Os impactos com a redação destes decretos (Decreto nº 63,809, de 14.11.2018; Decreto nº 63,891, e 5.12.2018), impulsou uma atualização e novas probabilidades de negócios, que antes as Associações não podiam realizar. A nova estrutura vislumbrou olhar para um novo mundo da educação, valorizando a autonomia administração e legal de cada Associação de Pais e Mestres, presente nas escolas públicas profissionais estaduais, definindo um termo de colaboração e propondo a minuta, obrigando movimentações em conta bancária específica e prevendo uma comissão de monitoramento e avaliação própria.

Com a publicação do Decreto nº 63.809, de 14 de novembro de 2018, algumas definições foram formalizadas para melhor interpretação da comunidade escolar, sendo o foco em realização de projetos e ações promocionais, educacionais e comunitárias direcionadas à comunidade escolar e seu entorno conforme plano de trabalho, propondo uma parceria de 36 meses, prorrogáveis para 10 anos, obrigando a comprovação de inexistência de dívidas e liquidação total das mesmas (se houver), antes da assinatura do termo, ou seja, Associações de Pais e Mestres, que estão idôneas perante o mercado.

Nota-se que com esta versão atualizada do estatuto, a APM passa a autorizar e gerenciar, as instalações da escola para promover eventos, gerir contrato de licitação de espaço público para cantina, estacionamento, reprografia e mídias. Contratação de pessoal (desde que não sendo para ocupar funções próprias da escola), fazer pequenos reparos e contratar pessoal, pagar despesas de transporte para professores e alunos e subsidiar alunos carentes.

Esclareça-se que as APMs continuam não podendo, desenvolver atividade fim, tais como ministrar cursos, contratar pessoal para aulas, assuntos acadêmicos e vida funcional, desenvolver projetos não previstos no PPG – Plano Plurianual de Gestão ou atualizar em

desacordo com ele.

Um dos momentos mais difíceis, na gestão escolar é a participação da comunidade escolar (pais, alunos, professores, empresas, ex-alunos e funcionários), no orçamento escolar, este mais ligado diretamente as APMs, que atualmente têm responsabilidade pela gestão financeira da escola, acrescentando as finalidades das verbas repassadas as APMs por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, órgão autárquico vinculado à Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, que por sua vez, tem a possibilidade de solicitar a seguinte demanda orçamentária, assim, encontramos as principais verbas repassadas as APMs, disponível no site da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, em 2021.

Para compreendemos a complexidade burocrática imposta nestas verbas, sabemos que para cada uma, há abertura de conta específica junto ao banco responsável, devendo organizar atas de reuniões, orçamentos específicos, ou seja, um processo de prestação de contas que deve ser repetido três vezes, sendo no papel, no sistema da educação e no sistema da autarquia. Abaixo é possível observar algumas das entradas de recursos financeiros para gerencialmente da unidade escolar:

Nome da Verba	Descrição
Manutenção do Prédio e Equipamentos Escolares	Destinada a aquisição de materiais e serviços para manutenção preventiva e corretiva, conservação e pequenos reparos no prédio e nos equipamentos escolares, bem como a despesas com tarifas bancárias autorizadas e institucionalização da APM, tais como registro de Atas e Estatuto da APM em cartório, confecção de carimbo do CNPJ da APM etc.
Mutirão Trato na Escola	Destinada a pintura, revitalização e limpeza da escola, aquisição de materiais e serviços para manutenção preventiva e corretiva, conservação e pequenos reparos no prédio e equipamentos escolares.
Escola da Família	Destinada a aquisição de materiais de consumo que serão utilizados no desenvolvimento do Programa, que tem a finalidade de manter as Escolas abertas durante os fins de semana com atividades culturais, esportivas e recreativas.
Cultura é Currículo (Locação de Ônibus e Alimentação)	Destinada ao aluguel de ônibus para transporte de alunos que participam de visitas monitoradas a instituições culturais, bem como aquisição de lanches ou materiais para sua preparação, que serão consumidos pelos alunos durante as visitas. As visitas são a instituições participantes do Programa Cultura é Currículo.
Utensílios de Cozinha	Destinada a aquisição de utensílios de cozinha para as Escolas Estaduais, como parte do Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Tabela 1. Verba repassada pela FDE/SEE

Fonte: FDE (2021)

Nome da Verba	Descrição
PDDE - Educação Básica - Capital e Custeio	Destinada a aquisição de equipamentos e materiais/serviços para manutenção preventiva e corretiva, conservação e pequenos reparos no prédio e nos equipamentos escolares, bem como materiais de consumo para apoio pedagógico, despesas cartorárias etc.
PDDE - Estrutura - Capital e Custeio	Destinada a aquisição de bens, materiais e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, adequação de sanitários e outras adequações físicas para melhoria dos ambientes da Escola.
PDDE - Qualidade - Capital e Custeio	Destinada a locação de espaços físicos para utilização esporádica e/ou contratação de serviços de infraestrutura, transporte, alimentação, hospedagem e demais despesas relacionadas à realização de eventos; aquisição de equipamentos e mobiliários; aquisição de materiais didático-pedagógicos; contratação de serviços de consultoria de Instituições de Ensino Superior.
PDDE - Mais Educação - Capital e Custeio	Destinada a aquisição de materiais permanentes e de consumo, contratação de serviços necessários às atividades de Educação Integral, ressarcimento de monitores que realizam atividades no desenvolvimento do Programa.
PDDE - PDE Escola - Capital e Custeio	Destinada a aquisição de materiais didáticos e pedagógicos para suprir a necessidade da Escola.
PDDE – Qualidade - Conectividade	Destinada a aquisição de informática para suprir a necessidade da Escola.
PROJETO DE LEI, encaminhado em 01.09.2021 em solenidade do Palácio do Governo do Estado de São Paulo.	Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista, vinculado à Secretaria da Educação e ao Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETEPS

Tabela 2. Verba repassada pela Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação/Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE

Fonte: FDE (2021)

Nome da Verba	Descrição
Aluguel de Cantina	Licitação de espaço público, com o valor maior de aluguel a ser pago pelo espaço.
Repasse de Uniforme Escolar	Licitação para revenda de uniforme escolar, mesmo não sendo obrigatório, mais recomendado o uso nas dependências escolas para a segurança da comunidade escolar.
Repasse dos candidatos ao processo seletivo	Repasse das inscrições pagas para análise da documentação escolar, para fins de classificação dos candidatos a concorrência a vaga.
Repasse de Convênio Autarquia X APM	Repasse, para fins desburocratização do processo de prestação de contas, por meio de convênio.

Realização de eventos pedagógicos	Porcentagem, dependendo das reuniões, sobre os eventos pedagógicos organizados na escola, tais como: terceirização de serviços e produtos, durante a realização, festa junina. OBS.: Não se deve cobrar entrada para espaço público.
Doações da comunidade escolar	Doações de quaisquer natureza para a Associação, seja em dinheiro ou em produto/serviço.
Aluguel de instalação	Promoção de evento
Aluguel de estacionamento	Repasse de estacionamento escolar.
Aluguel de espaço de reprografia e mídias	Repasse para reprografia de documentos, impressões.

Tabela 3. Repasses financeiros de outra natureza

Fonte: FDE (2021)

As associações de pais e mestres das escolas estaduais públicas, dependendo de suas características, possuem diversas entradas diferentes de recursos financeiros, sendo as principais que necessitam de um processo de prestação contas complexas, de acordo com a Figura 1:

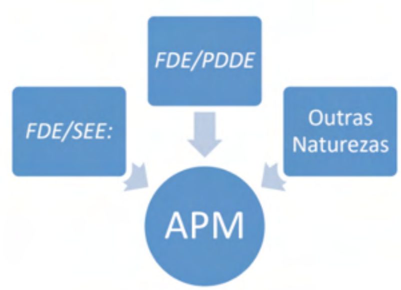


Figura 1. Organograma de entrada de recursos financeiros

Fonte: Resultados originais da pesquisa

No cotidiano de toda escola pública, é comum o repasse de recursos com obrigatoriedade de prestação de contas posterior, que deve ser aprovado em assembleia com a participação da comunidade escolar, onde deve-se comprovar sua utilização de acordo com a legislação vigente e as normas específicas de cada programa. Neste artigo, abordamos o PDDE e outras. O atraso na prestação de contas acaba impossibilitando a unidade escolar de receber as próximas verbas, além de responder a processo administrativo, por meio de uma comissão de apuração prelimitar, devidamente instituída para apurar as irregularidades cometidas pela APM e seus gestores.

Segundo o Tribunal de Contas da União, diversos problemas foram identificados na utilização dos recursos do PDDE, que constaram do relatório de auditoria referente

ao período de 2011-2015, em que avaliaram e constataram que dos 70% dos recursos empenhados não foram transferidos as suas respectivas unidades de ensino, devido a inadimplência na prestação de contas e a outros fatores tais como a inobservância nos procedimentos administrativos, fragilidades de patrimonialização de bens adquiridos, inadequação da estrutura física das escolas, ausências de análise técnica e financeira, fragilidade nos controles no FNDE, insuficiência critica na autorização de sistemas para acompanhamento, inoperância de sistema de prestação de contas – SIGPC e ausência de publicidade dos dados.

Não obstante, os fatos narrados em 2015, época de publicação do referido relatório, ainda ocorrem em pleno 2021, constatou-se diversas ferramentas de controle e nenhuma integralização entre elas e que mesmo assim, possibilitam erros administrativos que prejudicam o cotidiano das unidades escolares e contudo, este foi o ponto inicial para o desenvolvimento de um único e exclusivo sistema de gerencialmente, totalmente integralizado a todos os órgãos fiscalizadores para o correto uso do dinheiro público e por fim, adequar os objetivos pedagógicos da escola a está correta aplicação, que aqui deixo intitulado como "APMx – Leão®"

Com foco em observar os resultados da pesquisa aplicada nas 223 Escolas Técnicas, encontramos os seguintes resultados, de acordo com a Figura 2:

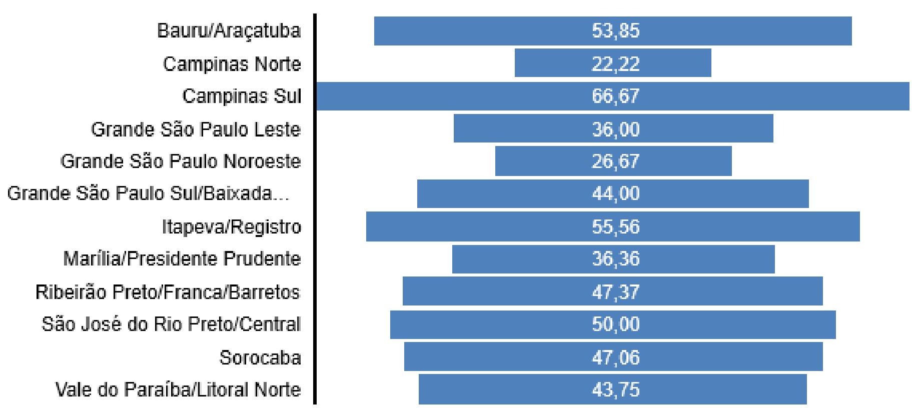


Figura 2. Questionários respondidos por região administrativa

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Das 223 Escolas Públicas pesquisadas, 41,70% participaram do questionário de maneira voluntária, onde foi possível analisar que todas as regiões se aproximam ou ultrapassam de 50% das escolas que possuem Associação de Pais e Mestres.

Observa-se na Figura 3, que a principal fonte de receita das Associações, ficou em 93,55% com o repasse do vestibulinho, seguido de 73,12% advindos de doação de pais e

ex-alunos, 61,29% em aluguel do espaço para cantina escolar e 47,31% em organização de eventos pedagógicos.

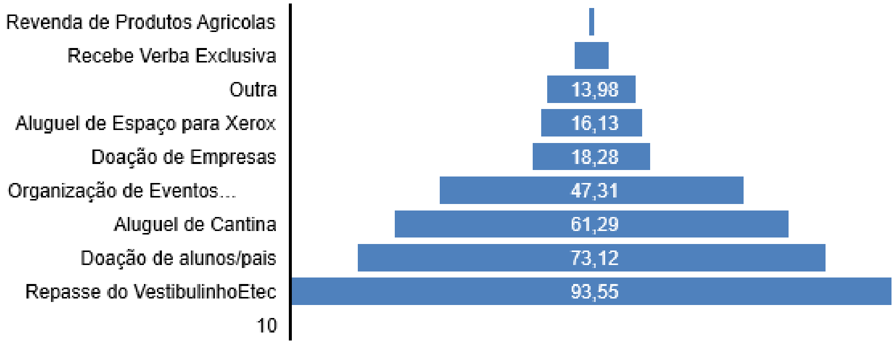


Figura 3. Principais Entradas de Recursos

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Toda esta entrada de recurso financeiro, necessita de um contador, sendo que 100% das Associações que participaram, contratam serviços contábeis que variam de R$ 300,00 até 600,00 reais mensalmente pago, pela escrituração contábil., apenas, conforme demonstrado na Tabela 1.

Valor	Etecs	12º MENSALIDADES (Valor X 12 meses x Escolas)	13º MENSALIDADES (Valor X 13 meses x Escolas
R$ 300,00	31	R$ 111.600,00	R$ 120.900,00
R$ 500,00	24	R$ 144.000,00	R$ 156.000,00
R$ 600,00	13	R$ 93.600,00	R$ 101.400,00
R$ 700,00	3	R$ 25.200,00	R$ 27.300,00
R$ 800,00	4	R$ 38.400,00	R$ 41.600,00
R$ 900,00	1	R$ 10.800,00	R$ 11.700,00
R$ 100,00	4	R$ 4.800,00	R$ 5.200,00
Não pagamos	13	R$ 0,00	R$ 0,00

Tabela 5. Valores pagos pela escrituração contábil

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Como a proposta seria a unificação de todas as plataformas e controle de uma associação de pais e mestres, desburocratização e agilidade na tomada de decisão, por meio de um serviço contábil que oferecesse, pelo mesmo valor, outros serviços agregados como: análise financeira, orientação para parcerias, convênios e processos digitais,

respectivamente 30,11% trocariam imediatamente e 56,99% analisariam a proposta, ou seja, 87,10% dos diretores, interessaram pelo serviço prestado (Figura 4) e 66,67% dos entrevistados consideraram que burocracia adotada ultimamente pela instituição de ensino é favorável para a execução das atividades.

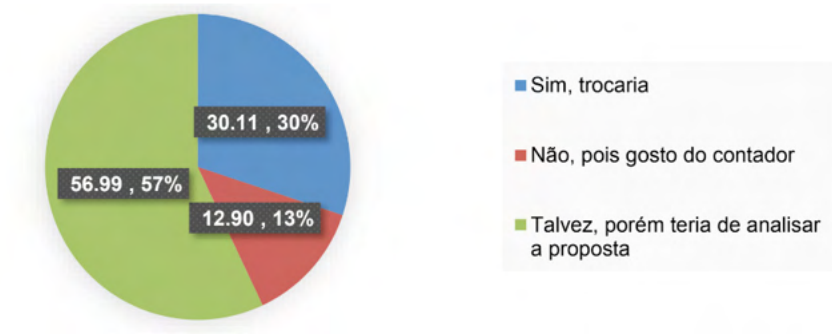


Figura 4. Trocariam ou não de contador

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Para compreender esta importante ferramenta de controle financeira, contamos com um diretor de escola pública, que ao assumir a direção, percebeu que um de seus desafios foi verificar que as contas da Associação de Pais e Mestres da sua escola estava no vermelho, porém, não tinha noção alguma de como regularizar as burocracias inerentes para o funcionamento da APM da sua escola. Seu contador atual, passa as informações, porém ele não entende direito e sua equipe gestora muito menos, considerando que nenhum deles (vice diretor, coordenador, gerente de organização) tem noção financeira ou administrativa para lidar com a APM. Sempre ouvem falar que "não mexe com APM que APM é problema, você pode ser exonerado se algo sair errado, você pode ter que pagar se algo for errado....". Por medo , o diretor decide trocar de contador.

Com a troca de contador – homologada - , o referido diretor encontra a possibilidade de um negócio, desenvolvendo uma plataforma digital, chamada de APMx®, que seria uma Startup[2] e/ou Fintech[3], voltada para a unificação de todas as APMs do Estado de São Paulo, levando em consideração que, para ouvir a voz da comunidade e gerenciar os recursos financeiros da escola, a Associação de Pais e Mestres – APMX - Leão tem como principal objetivo inovar a gestão financeira das Escolas Públicas do Estado de São Paulo, sendo uma ferramenta democrática de direito de suma importância para a comunidade escolar, para futuras parcerias e investimentos privados que potencializarão as escolas

2 **Startup** é uma empresa jovem com um **modelo de negócios repetível e escalável**, em um **cenário de incertezas** e soluções a serem desenvolvidas. Embora não se limite apenas a negócios digitais, uma startup necessita de inovação para não ser considerada uma empresa de modelo tradicional.

3 **Fintech** é uma empresa que tem como objetivo otimizar serviços relacionado às finanças das pessoas ou de empresas, utilizando inovação e tecnologia. O termo surgiu a partir da junção das palavras financial (financeiro) e technology (tecnologia).

públicas.

Salta aos olhos o fato de uma ferramenta que a cada alteração no regimento ou emissão de correspondência, seria capaz de enviar aos membros cadastrados uma notificação, respeitando e dando mais força a democracia e aos princípios do direito administrativo, além de inovar o sistema de verbas públicas de uma maneira dinâmica, respeitando o fato da associação ser uma instituição da unidade escolar e estar principalmente ligada e fundada no direito público de direito constitucional.

No Estado de São Paulo, as informações educacionais de todas as escolas públicas e particulares são coletadas pela Diretoria de Informação Educacional – [DEINF], órgão vinculado à Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – [CIMA], que por meio dos sistemas gerenciais da SEE, anualmente, constrói uma base de dados que é enviada para o INEP/MEC por meio de migração para consecução do Censo Escolar.

A partir da publicação dos dados oficiais do Censo Escolar, os indicadores educacionais mais relevantes, aqueles que retratam as principais características da Educação Básica no Estado de São Paulo, são organizados pela Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA/SEE, na publicação Informe – Dados do Censo Escolar, com o objetivo de subsidiar as ações e decisões da Pasta e atender ao público em geral.

O relatório é de 2013, pois atualmente não foi atualizado junto aos órgãos competentes, encontramos a seguinte visão de nossos público alvo, que seriam as escolas públicas estaduais e municipais, possivelmente a escolas particulares aparecem no relatório como potenciais fonte de negócios, segundo o Censo Escolar de 2019, temos 5834 escolas estaduais, 12.637 escolas municipais, 29 escolas federais, 10.026 escolas particulares, totalizando 28.526 escolas que possuem Associações de Pais e Mestres no Estado de São Paulo, dividas em suas respectivas diretorias de ensino.

Os benefícios presentes na ferramenta, que otimizaria a gestão administrativa da Associação, podem ser listados a seguir:

- Utilização do sistema por usuários devidamente cadastrados;
- Liberar uma tela para consulta da comunidade, para que todos tenham acesso a notas fiscais, contrato e o que couber;
- Nesse sistema, a transparência dos recursos financeiros escolares é imprescindível, dando a credibilidade que a Associação necessita;
- Visa a um acesso direto a informações financeiras da unidade por parte dos órgãos fiscalizadores, tais como: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação; Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e comunidade escolar;

- Facilitaria a gestão de documentos da A. P. M. em uma única plataforma, pois proporcionaria uma econômica de papel, tendo em vista as necessidades que emanam para manter uma associação em funcionamento;
- Comunicação direta com os Cartórios que registram as ATAS. (Possível parceria com o CDT - Centro de Estudos e Distribuição de Títulos e Documentos);
- Comunicação direta com os Bancos (Possível parceria com o Banco do Brasil, consultoria, atualização eletrônica);
- Comunicação direta com empresas (Possível parcerias com empresas, interessadas em ofertar seus serviços. Nessa plataforma, seria possível a inserção de empresas e seus respectivos contatos); Comunicação direta com os pais, via sistema para eleição, votação de propostas ou tomada de decisão;
- Lembrando que, atualmente, segundo o MEC, existem 148 mil escolas em todo o território nacional (municipal e estadual). Com base no pagamento de serviços contábeis, paga-se -em média- para um contador realizar a escrituração contábil de uma APM, por volta de R$ 500,00 reais por mês, ou seja, R$ 888.000,00 ao ano;
- Essa plataforma, pode concentrar toda a legislação pertinente para a escola e até mesmo esclarecimentos para Diretores Executivos e Conselheiros, interessados em resgatar o espírito da formação cidadã (Escola + Família + aluno);
- Preço acessível;
- Serviço de Contabilidade/Financeiro;
- Serviço Jurídico (opcional);
- Capacitação sobre Programas do Governo de incentivo a Educação;
- Capacitação sobre repasses de Verbas;
- Capacitação sobre parcerias e convênios permitidos;
- Cursos livres para a comunidade escolar sobre políticas públicas financeiras na educação e finanças pessoais;
- Relatório de Inteligência de Mercado (3º setor);
- Revista mensal ou semestral, com os principais resumos e ações que afetam todas as APMs;
- Plataforma Digital interativa;
- Integração com outras Associações de Pais e Mestres;
- Desburocratização de reuniões, uma vez que o sistema organizará tudo;
- Processos de prestação de contas, entregues prontos para serem enviados a diretoria;

Diante de tais benefícios, as principais partes interessadas neste projeto, seriam os

envolvidos ligados diretamente e indiretamente no desenvolvimento desta ferramenta, com inúmeros benefícios, sendo os principais:

- **Diretor da Escola**
    - Indicação a APM, em contrapartida o pagamento de uma mensalidade acessível, seriamos o suporte para orientação profissional com as finanças da escola e demais assuntos inerentes a APM de maneira prática a um clique
    - Indicação X Mensalidade
- **Associações de Pais e Mestres e Escolas Públicas.**
    - Poder controlar melhor os investimentos da escola auxiliando na tomada de decisão em contra partida, conseguir ouvir a voz de forma organizada da comunidade escolar.
    - Contrato X Credibilidade
- **Grêmio das Escolas Públicas (SE) e (CPS)**
    - Auxiliar a gestão da escola e em contra partida, fornecer benefícios aos estudantes, tais como desconto ou bolsa de estudos.
    - Participação X Benefícios
- **Fornecedores Escolares**
    - Auxiliar com descontos os insumos que as escolas precisam, em contrapartida daremos prioridade na divulgação da oferta de preço.
    - Desconto X Divulgação
- **Imprensa**
    - Publicidade dos investimentos financeiros das escolas públicas, em contrapartida divulgaria a revista/informações a comunidade acadêmica
    - Publicidade X Informação
- **Centro de Estudos e Distribuição de Títulos e Documentos/Banco do Brasil**
    - Processo de registro de atas, exclusivamente por meio de sistema em contrapartida, redução de custo com a operacionalização.
    - Credibilidade X Tempo
- **Contabilidade Local**
    - Gerenciar os registros contábeis em tempo real e de maneira online, em contrapartida se tornaria a contabilidade referência no Estado de São Paulo nos serviços dedicados a contabilidade da escola pública
    - Mais clientes X Confiança nas informações

- **Fundação para o Desenvolvimento da Educação/Secretaria do Estado de Educação/ Centro Paula Souza/Ministério Público**
    - Garantir a transparência dos recursos transferidos, demonstrando de maneira didática a comunidade escolar o funcionamento da gestão financeira em uma escola estadual, em contrapartida, estes órgãos teriam acesso aos dados regionais, para o desenvolvimento de políticas públicas de acordo com as características escolares.
    - Publicidade X Políticas Públicas

Para alcançar esta realidade do papel a operacionalização do sistema, as etapas deste projeto consistiriam em:

- Desenvolver a plataforma ONLINE;
- Iniciar os testes contábeis, adaptando a realidade das associações;
- Licenciar e autenticar o produto, propriedade intelectual;
- Espelhar o setor contábil em uma área de análise financeiro;
- Desenvolver os gráficos e integralizações sistémicas;
- Desenvolver o sistema de reuniões online e votação;
- Desenvolver o sistema de atas;
- Desenvolver o aplicativo integrado;
- Desenvolver o sistema de reuniões online e votação;
- Desenvolver o sistema de atas;
- Desenvolver o aplicativo integrado;
- Desenvolver o setor contratos e licitações;
- Desenvolver o link para gerencialmente;
- Desenvolver a integração com o setor;
- Desenvolver o setor contratos e licitações;
- Desenvolver o link para gerencialmente;
- Desenvolver a integração com o setor;
- Desenvolver o setor de eventos;
- Desenvolver o link para gerencialmente;
- Desenvolver a integração com o setor;
- Desenvolver o link de acesso ao sistema e nível;
- Desenvolver a comunicação;
- Desenvolver o arquivo de segurança;

- Aquisição da contabilidade;

A integralizada com os possíveis órgãos, o foco desta operação passa a ser realizada individualmente, com cada escola, pois o dia a dia de uma Associação de Pais e Mestres é compreendido em:

1 – Para as APMs que tem funcionário em folha de pagamento extra em relação ao 13º salário dos funcionários dos clientes e suas obrigações principais (FGTS, INSS, DARFS, etc.);

2 – Fechamento de demonstrações contábeis e relatórios suplementares para análise dos fechamentos das demonstrações contábeis (Balancetes de Verificação antes do Balanço, Balanço Patrimonial, etc.);

3 – Assessoria na emissão do Inventário de Estoque;

4 – RAIS (relação anual de informações sociais dos funcionários dos clientes);

5 – DIRF (Declaração de Informações dos Rendimentos das Pessoas Físicas que prestaram serviços à empresa dos clientes das organizações contábeis);

6 – PGDAS (Declaração Anual do Simples Nacional);

7 – DCTF, DIMOB, DIMOF, DMED etc., declarações mensais extras, a depender da atividade;

8 – IBGE Cadastro Anual de Informações;

9 – SPED e ECF, declarações extras para substituir a DIPJ

10 - impressões extras, preenchimento de cadastros bancários, financeiros**,** recálculos de impostos, reemissão de guias, folhas contracheques, reimpressão e reenvio de declarações, consultoria e assessoria contábil;

11 – Prestação de contas no sistema da Secretaria Escolar Digital – SED;

12 – Assessoria na emissão do inventário de patrimônio;

13 – Assessoria em capacitação, para investimentos do fundo de reserva técnica e outros;

14 – Consulta a situação das empresas prestadoras de serviços e suas principais retenções de impostos;

A integralização do APMx® a todos os sistemas que monitoram o nosso sistema de ensino público, compreenderia principalmente os documentos internos da gestão escolar, coletando os dados que são registrados e gerados nos respectivos Plano Plurianual de Gestão [PPG], Plano Político Pedagógico [PPP], Plano de Curso [PC], Plano Financeiro, que cada escola tem que atualizar a cada ano, biênio, triênio etc, com isso, trazendo luz as políticas públicas e unificando as opiniões dos mais de três milhões de jovens nas escolas públicas em um único sistema.

Alguns fatores que impactam diretamente esta proposta de negócio, compreendemos

com a análise PESTEL, abaixo:

P	Fatores Políticos	Financiamento para pesquisa e Inovação Restrições educacional e de ensino
E	Fatores Econômicos	Alteração na dotação orçamentário do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Mudança na aplicação do Programa Dinheiro Direto na Escola
S	Fatores Sociais	Aumento da capacitação dos pais e alunos, nos meios eletrônicos. Valorização/Desvalorização da educação pelas famílias Migração das escolas privadas para as públicas
T	Fatores Tecnológicos	Riscos de segurança. Evolução de softwares de ERP. Evolução dos protocolos do E-gov para integração do sistema.
E	Fatores Ecológicos	Tendência a eliminação do papel (SP-SEMPAPEL)
L	Fatores Legais	Lei de acesso à informação. Lei de proteção de dados [LGPD] MP da Liberdade Econômica; Alteração no regimento das Associações de Pais e Mestres.

Tabela 6. Analise Pestel

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Não distante, outro fator importante para compreende a visão dos principais pontos fortes e fracos no negócio, considerando que o principal cliente são as escolas públicas estaduais e municipais, descrevemos da seguinte maneira:

- **Pontos fortes**
    - Equipe especializada em gestão de orçamento público
    - Sistema integrado e unificado para gestão do orçamento destinado as escolas públicas
    - Parcerias com empresas interessadas nesta fatia do mercado (escolas públicas)
    - Dados Regionalizados
    - Informação disponível para o serviço público
    - Transparência da gestão frente a comunidade

- **Pontos fracos**
    - Carência de mão de obra para o desenvolvimento da ferramenta.
    - Custo para manutenção de servidores
    - Divulgação e autorização para aplicar a ferramenta dentro da unidade escolar
    - Dificuldade em ganhar a confiança da direção da APM

- **Oportunidade**
    - Mapeamento das necessidades de compras das APM gerando negócios para parceiros.
    - Desenvolver uma central de ajuda mútua a todas as APMs para o gerenciamento financeiro.
    - Editais e prêmios para desenvolvimento da gestão escolar
- **Ameaças**
    - Mudança no repasse das verbas
    - Desinteresse da comunidade escolar em contribuir com a APM

Percebe-se que a responsabilidade em manter um colegiado junto a Unidade Escolar é algo que demanda, capacidade técnica, conforme aludido no relatório do Tribunal de Contas, supracitado no início deste artigo.

A legislação pertinente ao funcionamento de uma Associação de Pais e Mestres, está intrinsicamente ligada as tomadas de decisão do negócio, o que afetaria de modo direto, todo o planejamento executável desta proposta unificada de plataforma/negócio.

Para melhor compreensão deste sistema, na Figura 3, demonstra-se toda a estrutura do negócio e bem como suas principais funções, lembrando que sua estrutura se replica para cada unidade escolar.

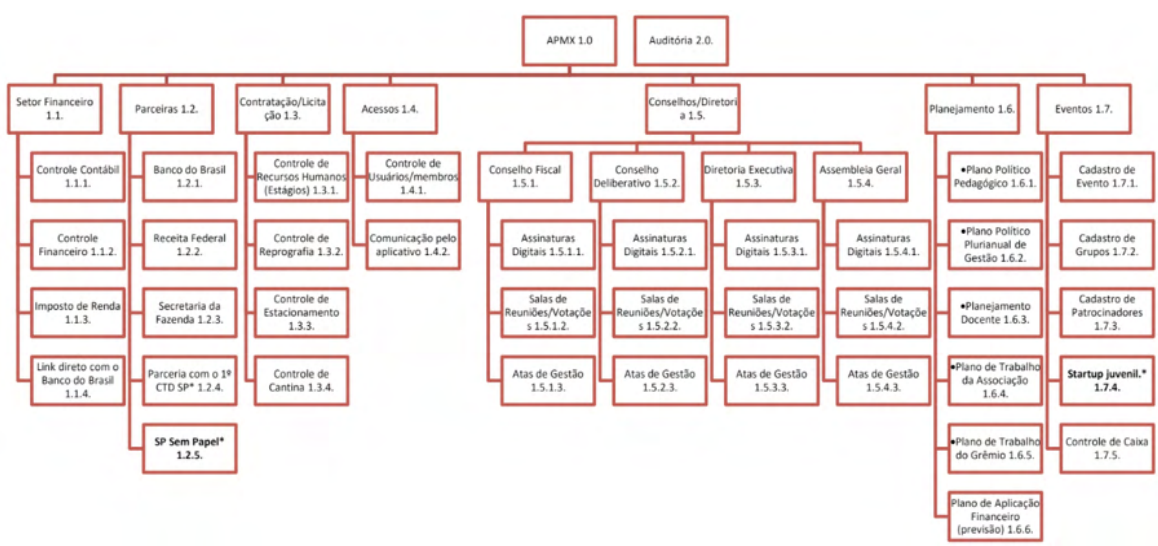


Figura 5. Estrutura Analítica do Projeto [EAP]

Fonte: Resultados originais da pesquisa

O mapa do sistema, será o seguinte, de acordo com as principais atividades que uma Associação de Pais e Mestres em pleno funcionamento deverá realizar:

Setor Financeiro	
Controle Contábil:	Neste campo é possível: · armazena os registros oficiais da escrituração contábil · Balanço patrimonial · Tesouraria · Gestão de Tributos · Demonstrações financeiras · Planejamento orçamentário ou financeiro · Transmissão da DIRFPF · Registro de Contas · Controle e emissão do RPA. · Controle da Xerox · Controle do Estacionamento · Controle da Cantina · Controle de Voluntários (ajuda de custo) · Controle da mensalidade do APMx. · Impactos Financeiros do Plano Político Pedagógico da Unidade Escolar. · Impactos Financeiros do Plano Político Plurianual de Gestão · Impactos Financeiros do Planejamento Docente · Impactos Financeiros do Plano de Trabalho da Associação · Impactos Financeiros do Plano de Trabalho do Grêmio · Impactos Financeiros do Plano de Aplicação Financeiro (previsão) · Tributação Empresarial
Integrações	
Órgãos de controle e governo.	Neste campo é possível, reduzir as falhas humanas na troca de arquivos e documentações, podemos encontrar: · Vínculo com o Banco · Vínculo com a Receita Federal. · Monitoramento do CNPJ · Principais relatórios que afetam a APMs. · PDDE Interativo · Prestação de Contas SED – SP. · Analisa, despacha, registra e arquiva a Ata de Eleição e Termo de Posse das novas gestões junto ao CDT. · Ambiente que registra o protocolo público da ata de eleição junto ao SPDOC. · Integralização com o SIGA (Etec) · Integralização com o SED (Educação) · Integralização com sistema do CPS
Contratação/Licitação	
Abertura de novo Processo	Neste campo é possível, solicitar abertura de processo de contratação/licitação: • Audiência Pública. ... • Edital. ... • Antecedência mínima do edital. ... • Impugnação administrativa do Edital. • Carta-convite. ... • Comissão de Licitação. ... • Habilitação dos licitantes. ... • Julgamento das propostas. • Homologação e Adjudicação ao vencedor.

Cadastramento de Orçamento	Neste campo, podemos disparar a toda rede, logo o sistema emiti um relatório com o menor preço e todas as especificações da empresa: · Pedido de orçamento do PDDE. · Pedido de orçamento recursos próprios.
Acessos	
Controle de Usuários/ membros:	Neste campo, é possível ter acesso ao cadastramento de todos os usuários do sistema: · Cadastrar usuário · Liberar acesso · Definir poder de acesso.
Comunicação pelo aplicativo:	Neste campo é possível espelhar – parte – : · do conteúdo do sistema APMx · Acesso aos comunicados.
Sala de reuniões	
Sala Virtual	Nesta aba do sistema, será possível: · Abrir sala de reunião para discussão virtual e presencial de acordo com o calendário de reunião. · Cadastrar o Cronograma de Reuniões. · Emissão da ata final. · Disparo para os membros sobre o dia e hora da reunião.
Atas de Reunião:	Nesta parte do sistema será possível: · Armazenar as atas de reuniões. · Complementar/esclarecer alguma ata.
Planejamento	
Planos	Neste campo é possível, construir e visualizar os seguintes documentos: · Plano Político Pedagógico · Plano Político Plurianual de Gestão · Planejamento Docente · Plano de Trabalho da Associação · Plano de Trabalho do Grêmio · Plano de Aplicação Financeiro (previsão)
Eventos	
Cadastro de Evento:	Ambiente destinado para toda organização/controle sobre os eventos pedagógicos na escola, cabendo apenas o repasse ao caixa da APM ao término do evento: · Cadastramento do grupo de trabalho · Controle de caixa · Votações · Emissão de convite · Divulgação · Pedido de patrocínio · Pedido de orçamento · Prestação de contas · Compra de insumos · Conciliação bancária. · Registros.

Tabela 7. Estrutura Analítica do Projeto [EAP]

Fonte: Resultados originais da pesquisa

Sendo o foco principal a integralização de todas as Associações de Pais e Mestres, criando uma capilaridade de ajuda simultanea, a ferramenta desenvolvida, seria capaz de solicitar e mostrar seu projeto a toda a uma rede vasta de interessados em ajudar na

evoluação da educação paulistana profissional.

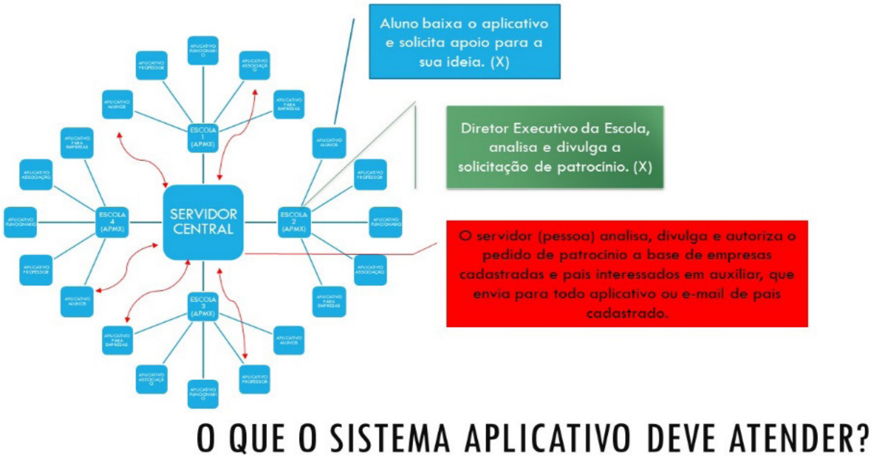


Figura 6. Operacionalização do sistema

Fonte: Resultados originais da pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A burocracia é um processo importante para a gestão financeira, é por meio dela que as instituições conseguem organizar suas atividades e procedimentos, estabelecendo um padrão para realização de processos, mitigando as chances falhas ao longo de determinadas atividades. Não obstante, o excesso de processos burocráticos para a realização de determinadas tarefas pode ser responsável pela redução da produtividade dos funcionários.

A proposta de unificar o sistema de gestão de todas as Associações de Pais e Mestres visa um futuro, não distante, para a agilizar e facilitar os procedimentos para emissão de convênios e parcerias direto com as associações de pais e mestres das escolas públicas, possibilitando transparência nos processos decisórios com as bases legais.

Neste artigo, foi possível concentrar todas as principais atividades que cercam uma Associação de Pais e Mestres de escola pública, munir os diretores executivos com suas principais atividades e clarear a importância do trabalho coletivo em prol da educação.

Esclareça-se também a importância desta ferramenta de inovação destinada a gestão financeira das escolas públicas, onde concentraria todas as principais necessidades das escolas, filtraria e receberia propostas de ajuda e tudo isso, de maneira rápida e eficiente, sendo como sempre o foco a desburocratização e a digitalização dos processos.

Os investimentos e parcerias são de suma importância, principalmente a colaboração de todos os principais atores envolvidos, tais como Diretores de Escola, Supervisores, Dirigente de ensino, Secretários de Educação, Presidentes de autarquias e tudo isso, para

que os principais avanços sejam realizados e concretizados com sucesso.

AGRADECIMENTO

As escolas técnicas e a sua respectiva Associação de Pais e Mestres em possibilitar este registro e os diretores que sempre acompanharam o meu desenvolvimento profissional em prol da evolução total e integral da educação profissional e tecnológica paulistana.

REFERÊNCIAS

Adrião, T; Peroni, V. 2007. Implicações do programa dinheiro direto na escola para a gestão da escola pública. Revista educação & sociedade 28 (98): 253-267. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a13v2898.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

Brasil. 1978. Decreto-lei n. 12.983, de 15 de dezembro de 1978. Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres. Diário Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, SP, 16 dezembro 1978. Disponível em: < https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1978/decreto-12983-15.12.1978.html9>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Brasil. 1996. Decreto-lei n. 40.785, de 18 de abril de 1996. Acrescenta alínea "e" ao inciso III do artigo 4º do Decreto 12.983, de 15/12/1978. Diário Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, SP, 19 abril 1996. Disponível em: < https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1996/decreto-40785-18.04.1996.html>. Acesso em: 28 jan 2021.

Brasil. 2004. Decreto-lei n. 48.408, de 6 de janeiro de 2004. Altera e acrescenta dispositivos que especifica ao Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres – APM, estabelecido pelo Decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978. Diário Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, SP, 7 janeiro 2004. Disponível em: < https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2004/decreto-48408-06.01.2004.html>. Acesso em: 19 jan 2021.

Brasil. 2006. Decreto-lei n. 50.756, de 3 de maio de 2006. Altera o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres, estabelecido pelo Decreto 12.983, de 1978. Diário Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, SP, 4 maio 2006. Disponível em: < https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2006/decreto-50756-03.05.2006.html>. Acesso em: 23 jan 2021.

Brasil. 2018. Decreto-lei n. 63.891, de 5 de dezembro de 2018. Altera e acrescenta dispositivos ao Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres – APM, estabelecido pelo Decreto nº 12.893, de 15 de dezembro de 1978. Diário Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, SP, 6 dezembro 2018. Disponível em: < https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2018/decreto-63891-05.12.2018.html >. Acesso em: 11 jan 2021.

Brasil. 2012. Lei n. 14.689, de 04 de janeiro de 2012. Institui o Programa "Aprimoramento da Gestão Participativa", destinado às Associações de Pais e Mestres - APM's das escolas estaduais, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, SP, 25 maio. 2019. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/165009>. Acesso em: 10 jan 2021.

Brasil. 1998. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 9 novembro 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 25 jan 2021.

Brasil. 1971. Decreto-lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e *dá outras* providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 12 agosto 1971. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 fev 2021.

Brasil. 1996. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dezembro 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 fevereiro 2021

Cardoso, V.A.G. 2018. Financiamento descentralizado em uma escola da Prefeitura Municipal de São Paulo. Monografia Especialização em Gestão Escolar. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiros, Universidade de São Paulo, Piracicaba, São Paulo, Brasil.

Carvalho Filho, J.S.C. 2015. Manual de Direito Administrativo. 28ed. São Paulo. Editora Atlas, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: < https://morumbidireito.files.wordpress.com/2015/09/direito-administrativo-28c2aa-ed-2015-josc3a9-dos-santos-carvalho-filho.pdf>. Acesso em: 16 mar 2021.

Correia, M.V.C. Controle Social. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro. Disponível em: < http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/consoc.html>. Acesso em: 20 fev 2021.

Dalberio, M.C.B. 2008. Gestão democrática e participação na escola pública popular. Revista Iberoamericana de Educación 3 (47): 1-12. Disponível em: < https://rieoei.org/RIE/article/view/2349>. Acesso em: 10 mar 2021.

Fundação para o desenvolvimento da educação [FDE]. 2019. Manual de repasse APM-FDE, São Paulo. Disponível em: < https://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/RepasseAPM.aspx?codigoMenu=137>. Acesso em 25 mar 2021.

Governo do Estado de São Paulo. 2018. Projeto orçamento participativo jovem amplia participação dos alunos. Portal do Governo do Estado de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/projeto-orcamento-participativo-jovem-amplia-participacao-dos-alunos/>. Acesso em: 08 mar 2021.

Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Associação de Pais e Mestres. Disponível em: < https://www.educacao.sp.gov.br/apm>. Acesso em 19 mar 2021.

Jacomini, M. A. et al. 2016. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista 37 (130):1143-1158. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01143.pdf>. Acesso em: 10 mar 2021.

Luiz, M.C. 2010. Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação. 1 ed. Editora Xamã, São Paulo, Brasil.

Oliveira, J.R.A; Costa, T.F.M. 2016. Instituições de Direito Público e Privado. 3ed. UFSC Departamento de Ciências da Administração, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401391/1/PNAP%20-%20Bacharelado%20-%20Modulo%203%20-%20Direito%20Publico%20e%20Privado%20-%203ed%20-%20WEB.pdf. Acesso em 10 mar 2021.

Paro, V.H. 2010. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Revista educação e pesquisa 36 (3): 763-778. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em: 15 mar 2021.

Paro, V.H. 2000. Por dentro da escola pública. 3ed. Xamã. São Paulo, SP, Brasil

Ribeiro, M.N. 2000. Análise das relações entre família e escola na Cidade de Porto Velho/RO. Dissertação de Mestrado em Psicologia escolar e desenvolvimento humano. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Salvador, N.; Machado, R.; Almeida, L. 2013. Impactos do excesso de burocracia e da falta de padronização de processos no clima organizacional: um estudo de caso na matriz da rede de hortifrutigranjeiro alfa s/a. Revista Destarde 03: 83-100.

Silva, A.G. da. 2005. A associação de pais e mestres (APM) e a gestão da escola pública no estado de Mato Grosso do Sul – o caso de Campo Grande (1995-2000). Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil. Disponível em: https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/665/1/Adonias%20Guedes%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 10 abr 2021.

ANEXOS

Afirmação da Pesquisa	Tipo de Resposta	Aspecto Avaliado
1. Sua escola possui Associação de Pais e Mestres?	Sim Não	Quantitativo
2. Qual Núcleo Regional Administrativo, faz parte?	Bauru e Araçatuba Campinas Norte Campinas Sul GSP-Leste GSP-Noroeste GSP Sul e Baixada Santista Itapeva e Registro Marília e Presidente Prudente Ribeirão Preto São José do Rio Preto Sorocaba Vale do Paraíba e Litoral Norte	Quantitativo
3. E-mail do Diretor Executivo ou Responsável pela Associação de Pais e Mestres	(aberto)	Quantitativo
4. Como a Associação de Pais e Mestres da sua escola se mantém? a. O objetivo desta pergunta é saber quais as principais fontes de recursos das APMs.	Aluguel de Cantina Aluguel do Estacionamento Aluguel de espaço para Xerox (fotocopiadora) Revenda de produtos agrícola (escola agrícola) Recebe verba exclusiva Doação de Empresas Doação da alunos/pais atualmente matriculados Organização de Eventos pedagógicos. Repasse do VestibulinhoEtec	Quantitativo

5. A Associação de Pais e Mestres, paga por serviços contábeis? a. O objetivo desta pergunta é saber se a APM tem um prestador de serviços contábeis.	Sim Não	Quantitativo
6. Caso tenha respondido que “SIM” na pergunta anterior, qual a média do serviço pago? a. O objetivo é saber o valor médio pago pela APM pelos serviços contábeis.	R$ 300,00 R$ 500,00 R$ 600,00 R$ 700,00 R$ 800,00 R$ 900,00 R$ 1,0000	Quantitativo
7. Você trocaria de contador, se outra empresa oferecesse, -pelo mesmo valor que paga atualmente- outros serviços agregados como: análise financeira, orientação para parcerias, convênios e processo digital ? Tudo sem burocracia e integrando toda a escola (perfil dos associados natos...) em uma única plataforma?	Sim, trocaria. Não, pois gosto do contador da APM. Talvez, porém teria de analisar a proposta.	Quantitativo
8. Alguma sugestão ou melhoria para Associação de Pais e Mestres? a. Objetivo é coletar informações da experiência dos gestores educacionais, com o objetivo de melhorar o funcionamento das Associações de Pais e Mestres.	(Aberto)	Qualitativo
9. Considero que o nível de burocracia adotada na instituição de ensino é favorável para a execução das atividades	Sim Não	Quantitativo

Tabela 7. Perguntas aos Diretores Executivos (2021)

POLOS	DIRETORIAS	POLOS	DIRETORIAS	POLOS	DIRETORIAS
Polo 1	Centro Centro Oeste Norte 1 Norte 2	Polo 2	Leste 1 Leste 2 Leste 3 Leste 4 Leste 5	Polo 3	Centro Sul Sul 1 Sul2 Sul3
Polo 4	Guarulhos Norte Guarulhos Sul Itaquaquecetuba Mogi das Cruzes Suzano	Polo 5	Diadema Mauá Santo André São Bernardo	Polo 6	Caieiras Carapicuíba Itapec. da Serra Itapevi Osasco Taboão da Serra
Polo 7	Andradina Araçatuba Birigui Fernandópolis Jales Penápolis Votuporanga	Polo 8	Araraquara Franca Jaboticabal Pirassununga Ribeirão Preto São Carlos Sertãozinho São Joaquim da Barra	Polo 9	Adamantina Assis M. Paranapanema Pres. Prudente S. Anastácio Tupã Ourinhos
Polo 10	Apiaí Itararé Itapeva Itapetininga Itu São Roque Sorocaba Votorantim	Polo 11	Americana Bragança Paulista Campinas leste Campinas Oeste Capivari Jundiaí Limeira Mogi Mirim Piracicaba Sumaré S. J. da Boa Vista	Polo 12	Miracatu Registro Santos São Vicente

Polo 13	Caraguatatuba Guaratinguetá Jacareí Pindamonhangaba São José dos Campos Taubaté	Polo 14	Barretos Catanduva José Bonifácio São José do Rio Preto Taquaritinga	Polo 15	Bauru Botucatu Jaú Lins Marília Piraju Avaré

Tabela 8. Divisão administrativa da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo

Fonte: Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (2021)

NRA	Etecs	Fatecs	Total
Bauru e Araçatuba	13	4	17
Campinas Norte	16	3	19
Campinas Sul	16	8	24
GSP-Leste	25	6	31
GSP-Noroeste	30	7	37
GSP Sul e Baixada Santista	25	10	35

Tabela 9. Divisão administrativa das Escolas Técnicas Estaduais

NRA	Etecs	Fatecs	Total
Itapeva e Registro	9	*	9
Marília e Presidente Prudente	22	7	29
Ribeirão Preto	19	5	24
São José do Rio Preto	16	8	24
Sorocaba	18	7	25
Vale do Paraíba e Litoral Norte	14	8	22
Totais	223	73	296

Tabela 9. Divisão administrativa das Escolas Técnicas Estaduais

Fonte: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (2021)

CAPÍTULO 17

A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO FRENTE À SUA FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIA ASSISTIVA E A AGENDA 2030

Data de aceite: 01/03/2022

Andrea Ribeiro Ramos
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Roberto Kanaane
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

RESUMO: Este trabalho apresenta a percepção do docente do ensino técnico profissional frente à sua formação continuada em tecnologia assistiva visando a plena participação do deficiente na sociedade e o atendimento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. O objetivo caracteriza-se pela percepção dos docentes sobre sua formação continuada em tecnologias assistivas. A abordagem adotada foi a pesquisa exploratória e bibliográfica, e questionários. Obteve-se como resultado as limitações quanto ao conhecimento e uso da tecnologia assistiva pelos docentes. O que se pode concluir, refere-se à necessidade de se ampliar a formação sobre o tema para potencializar o binômio ensino -aprendizagem respeitando os ODS da Agenda 2030.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Assistiva, Formação Continuada, Educação Profissional.

ABSTRACT: This work presents the perception of the professional technical education teacher in view of his continuous training in assistive technology aiming at the full participation of the disabled in society and in meeting the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda. teachers about their continuing education in assistive technologies. The approach adopted was exploratory and bibliographic research, and questionnaires. As a result, the limitations regarding the knowledge and use of assistive technology by teachers were obtained. What can be concluded refers to the need to expand training on the topic to enhance the teaching-learning binomial respecting the SDGs of the 2030 Agenda.

KEYWORDS: Assistive Technology, Continuing Education, Professional Education.

1 I INTRODUÇÃO

Após 2 anos de negociação entre a sociedade civil e os 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) foi concluída em setembro 2015 a agenda 2030, que inclui 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) e 169 metas.

A Agenda 2030 se constitui, segundo o documento traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (2015), como:

> um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade.
>
> Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável.

> Todos os países e todas as partes interessadas, atuando em parceria colaborativa, implementarão este plano. Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da penúria e a curar e proteger o nosso planeta. Estamos determinados a tomar as medidas ousadas e transformadoras que são urgentemente necessárias para direcionar o mundo para um caminho sustentável e resiliente. Ao embarcarmos nesta jornada coletiva, comprometemo-nos que ninguém seja deixado para trás.
>
> Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas que estamos anunciando hoje demonstram a escala e a ambição desta nova Agenda universal. Eles se constroem sobre o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e concluirão o que estes não conseguiram alcançar. Eles buscam concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas. Eles são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental.

Ressalta-se no texto aprovado que “ninguém seja deixado para trás” e deste modo, evidencia-se que dentre os 17 ODS, por diversas vezes, surgem termos voltados especificamente a inclusão, como: educação inclusiva, crescimento econômico inclusivo, industrialização inclusiva, cidades e assentamentos humanos inclusivos e sociedades pacíficas e inclusivas, ratificando a relevância do tema, uma vez que segundo dados da ONU (2018) cerca de um bilhão ou 15% da população mundial correspondem a pessoa com deficiência, e aproximadamente 80% delas estão em idade para trabalhar.

Mesmo com todos os esforços para a inclusão da pessoa com deficiência estabelecidos na agenda 2030, apenas em 3 de dezembro de 2018 a ONU lançou o primeiro relatório mundial sobre deficiência e desenvolvimento, conforme o site da entidade. Segundo o secretário-geral da ONU, António Guterres, o relatório (ONU, 2018) “mostra que pessoas com deficiências estão em desvantagem” no que diz respeito à maioria dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Ademais, com o contexto da globalização, tem-se o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) perpassando as transformações sociais e as mudanças de valores da sociedade, pois “a informação e o conhecimento passaram a ser elementos primordiais” na atualidade segundo Menino (2014, p. 30).

No entanto, a pessoa com deficiência está à margem das transformações, pois de acordo com o secretário geral da ONU Antonio Guterres (ONU, 2018) “em muitas sociedades, pessoas com deficiências frequentemente acabam desconectadas, vivendo em isolamento e enfrentando discriminação”.

Com tantas transformações e esforços da sociedade mundial visando o desenvolvimento sustentável e inclusivo a educação se apresenta como uma via de inclusão. O trabalho apresenta-se, também, como outra via de inclusão, uma vez que possibilita a atuação da pessoa de forma plena e sem assistencialismos, e as tecnologias digitais têm contribuído para a inclusão, além de contribuírem para potencializar aprendizagem.

Neste sentido, salienta-se a importância da formação continuada dos docentes do

ensino técnico profissional em tecnologias assistivas para potencializarem a aprendizagem da pessoa com deficiência, contribuindo assim para a implementação da agenda 2030.

Em função do exposto tem-se como problema de pesquisa: Qual a percepção dos docentes sobre sua participação em cursos, capacitações e/ ou treinamentos para a utilização da Tecnologia Assistiva?

O objetivo refere-se à caracterização da percepção dos docentes de ensino profissional quanto sua formação continuada em tecnologias assistivas, visando contribuir para a participação do deficiente na sociedade e o atendimento aos ODS da agenda 2030.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Maria Teresa Égler Mantoan (2015, p. 21-22):

> um novo paradigma do conhecimento está emergindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

Ratificado por Galvão Filho (2012) ao afirmar que “com as novas tecnologias, as mudanças, transformações e avanços ocorrem de forma muito rápida, fazendo com que as informações e os novos saberes se tornem muito mais rapidamente superados e ultrapassados”.

Deste modo, tem-se conforme Galvão Filho (2012) que:

> as possibilidades tecnológicas hoje existentes, as quais viabilizam essas diferentes alternativas e concepções pedagógicas, para além de meras ferramentas ou suportes para a realização de tarefas, se constituem elas mesmas em realidades que configuram novos ambientes de construção e produção de conhecimentos, que geram e ampliam os contornos de uma lógica diferenciada nas relações do homem com os saberes e com os processos de aprendizagem.

De acordo Peterossi (2005, p. 105) “as novas tecnologias estão alterando a natureza do que é preciso aprender, de quem precisa aprender, de quem ensina e do como pode ser ensinado”, legitimado por Galvão Filho (2012) ao assegurar que “as Tecnologias de Informação e Comunicação mudaram definitivamente as formas da humanidade se relacionar com o saber, com o ensinar e o aprender”, trazendo para a sala de aula o uso corrente e constante das tecnologias.

Neste contexto de mudanças, transformações na sociedade, nas relações de ensino e aprendizagem, bem como o avanço das tecnologias de informação e comunicação, a inclusão da pessoa com deficiência nas unidades escolares, culminou no uso da Tecnologia Assistiva (TA) para auxiliar o professor a potencializar a aprendizagem da pessoa com deficiência, uma vez que, segundo Bersch (2006, p. 146):

> A Tecnologia Assistiva (TA) é composta de recursos e serviços. O recurso é o equipamento utilizado pelo aluno, e que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa. E o serviço de TA na escola é aquele que buscará resolver os "problemas funcionais" desse aluno, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades do contexto escolar.

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela portaria nº 142 de 16 de novembro de 2006 conforme Sartoretto e Bersch (2019):

> tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada, à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Segundo Bersch (2017) "o objetivo da tecnologia assistiva é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho".

Ressalta-se que para que os ODS da agenda 2030 da ONU sejam atingidos, é necessário uma verdadeira transformação da sociedade e a escola possui papel extremamente relevante, pois conforme Oliveira e Oliveira (2018, P. 15):

> Sem dúvida, a escola é um ambiente formativo para todos – professores, escolares, gestores, servidores ou familiares - e a contemporaneidade nos coloca frente ao desafio de repensar a organização e estrutura atual para atender a uma nova perspectiva, a da inclusão escolar.

De acordo com Mantoan e Santos (2010, p. 9) "a defesa da inclusão, como uma nova perspectiva educacional nas escolas públicas e privadas, tem como objetivo o acolhimento de todos os alunos em suas especificidades", uma vez que segundo Oliveira e Oliveira (2018, p. 15):

> Ao falar de uma escola inclusiva não podemos perder de vista que estamos nos referindo a um processo altamente complexo, uma vez que exigirá o abandono de um determinado paradigma e seu quadro de concepções e assumir uma nova lógica em relação ao processo educativo, ou seja, "em vez de pensar o problema segundo cânones da lógica formal, que é a lógica da exclusão dos opostos, caberia pensá-los em termos dialéticos, em que os polos opostos não se excluem, mas se incluem, determinando-se reciprocamente" (SAVIANI, 2012, p. 23). Isso significa que ao mesmo tempo em que negamos a escola atual – por não incorporar a diversidade da constituição humana – temos que afirmá-la como o ponto de partida para as transformações necessárias na constituição do que estamos chamando de *inclusiva*.

A partir desta conjuntura, verifica-se a importância da formação continuada em tecnologia assistiva do docente uma vez que "a educação escolar passa a ter um papel fundamental na formação dos indivíduos para exercerem funções no sistema produtivo

social" (OLIVEIRA, 2016).

Concomitantemente, ao lado da educação, o trabalho exerce papel fundamental na vida da pessoa com deficiência e a tecnologia perpassa os dois ambientes, uma vez que grande parcela desta camada da população está em idade ativa para o trabalho, destarte segundo Mendes, Nunes, Ferreira e Silveira (2004, p. 106) que:

> através do trabalho o indivíduo com deficiência pode demonstrar suas potencialidades e competências e construir uma vida mais independentes e autônoma. Consequentemente, o trabalho exerce também um efeito reabilitador, na medida em que contribui para o aumento da autoestima e nível de ajustamento pessoal.

Verifica-se então a relevância da educação profissional, que une a educação e o trabalho, para contribuir com a formação da identidade do indivíduo ao propiciar sua entrada no mercado de trabalho.

No campo profissional tem-se que "o principal fator competitivo da atualidade é a capacidade de um indivíduo, uma empresa, um país transformar conhecimento em inovação e, primordialmente, inovação tecnológica" (PETEROSSI, 2014, p.24-25) evidencia-se então a necessidade de uma formação de qualidade, pois "a capacitação profissional e o aprendizado tecnológico são mecanismos estratégicos para a inserção do Brasil no cenário econômico internacional" (PETEROSSI, 2014, p. 17).

A partir deste contexto, tem-se ainda "o apelo social pelo compromisso desses cursos com uma ação socialmente produtiva e potencial para atender demandas por formação em serviço para setores produtivos específicos" (PETEROSSI, 2014, p.29).

3 I MÉTODO

A pesquisa realizada possui enfoque qualitativo conforme perspectiva abordada por Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 36), fundamentando-se "na compreensão e interpretação dos fenômenos, por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes".

Quanto aos fins, adquiriu-se caráter exploratório, pois, conforme definido por Vergara (2016), trata-se de uma área em que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado e de grande interesse da sociedade, ressalta-se então a importância do estudo em função da necessidade de produzir conhecimento e disseminá-lo dado o pouco material existente a respeito do tema em nossa sociedade.

O trabalho é uma *survey* realizado no campo, como técnica de coleta de dados foram encaminhados as unidades de ensino técnico profissionalizante questionários, com propósito exploratório e corte transversal, segundo Freitas, Oliveira, Saccol e Moscarola (2000, p. 105):

> a pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo

> de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário.

A população é composta pelos professores da Instituição, não probabilística por tipicidade, por se constituir de elementos chave, segundo Vergara (2016) "é constituída pela seleção de elementos que os pesquisadores consideraram representativos da população-alvo" tendo sido constituída por 143 respondentes.

O objeto de estudo foi uma instituição de ensino técnico profissionalizante do Estado de São Paulo que compõe uma rede com 223 Escolas Técnicas Estaduais distribuídas por 165 municípios paulistas, com classes descentralizadas.

Foram encaminhamos por e-mail questionários, com questionamentos sobre inclusão, tecnologia assistiva, legislação sobre o tema, e o termo de consentimento para os diretores das unidades em 31 de outubro de 2019, com instrução para repassarem aos docentes das unidades da Instituição.

Quanto aos docentes, a instituição conta com 11.879 docentes nas escolas técnicas destes 143 responderam ao questionário o que corresponde a aproximadamente 1% do total de docentes contratados. Conforme dados do Sistema de Informações ao Cidadão.

Os e-mails das unidades foram obtidos via site da Instituição, no entanto não puderam ser encaminhados para as unidades localizadas nas cidades de Santa Cruz das Palmeiras, Guarulhos e Taboão da Serra, pois não há e-mail cadastrado para estas localidades no site da Instituição.

Segundo consulta ao Sistema Integrado de Informações ao Cidadão nas ETECs de Santa Cruz das Palmeiras há 5 professores, em Taboão da Serra 10 professores e em Guarulhos 4 professores que não receberam o formulários com o questionário.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No questionário encaminhado aos docentes indagou-se quanto ao conhecimento do termo tecnologias assistivas?

Quanto ao conhecimento total sobre tecnologias assistivas constatou-se que 18 (12,6%) dos respondentes o possuem; 79 (55,2%) possuem conhecimentos parciais e 46 (32,2%) não reúnem conhecimento sobre a temática.

Na sequência questionou-se quanto a participação do docente em cursos, capacitações e/ou treinamentos para a utilização de tecnologias assistivas. Tendo sido constatado que 115 (82,1%) já participaram desta capacitação.

Evidencia-se então a necessidade de formação continuada do docente sobre o tema, pois conforme Gil (2005, p. 53):

> quando falamos em tecnologias e recursos que auxiliam a criança ou adolescente com deficiência na sala de aula, devemos lembrar que eles não são recursos que magicamente farão o aluno superar suas dificuldades. Qualquer que seja o auxílio pensado, sempre passa pela percepção que o

> professor tem sobre as dificuldades e possibilidades de seu aluno. O auxílio só faz sentido a partir desta relação. Por isso, dizemos que não há regras, existem sugestões para ajudar o professor a pensar em possibilidades, mas isto sempre será posterior a este primeiro contato e conhecimento prévio do professor em relação a criança ou adolescente.

Deste modo, cabe ao docente segundo Rehem (2009, p. 60) possuir as “competências que “utilizam, integram ou mobilizam os conhecimentos” e com o uso da Tecnologia Assistiva contribuir com a inclusão dos estudantes na educação, salientado por Mantoan (2013, p. 62) ao afirmar que “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se a importância de se utilizar as vias de inclusão para o aprimoramento da sociedade, e como a cultura perpassa o indivíduo conforme explicitado por Moran (2011) na unidualidade do ser humano de se constituir na e pela cultura, a escola possui papel primordial no desenvolvimento de uma cultura de inclusão e deste modo “todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta nas escolas” (ZANATA e CAPELLINI, 2012, p. 74)

Ademais, “numa perspectiva de escola aberta para todos torna-se evidente a necessidade, por parte do educador, de buscar conhecimentos específicos e recursos que auxiliem sua prática, bem como sua formação profissional” (ZANATA e CAPELLINI, 2012, p.74).

Salienta-se então a importância de formação adequada aos docentes, como estratégia de desenvolvimento profissional e de aprimoramento da sociedade em busca de atingir os objetivos de desenvolvimento sustentáveis da Agenda 2030, pois “o professor, por se defrontrar com uma nova realidade, precisa saber criar meios para reformular sua prática e adaptá-la às novas situações de ensino, bem como atuar como sujeito da sua própria formação, ou seja, autoformando-se” (ZANATA e CAPELLINI, 2012, p. 74)

A formação contínua do docente é tática fundamental para a inclusão no ambiente escolar, consequentemente no ensino técnico profissionalizante tem-se duas vias de inclusão, a educação e o trabalho pois conforme Farias (2015, p. 17) “para entendermos melhor a relação entre a arte de ensinar, a técnica e o trabalho, podemos sintetizar o ensino técnico como a revolução na adequação da educação à tecnologia e à qualificação profissional para o mercado de trabalho”, evidencia-se então a necessidade de mobilizar investimentos no capital humano que compõe esta modalidade de ensino. Salienta-se, portanto, a importância do treinamento docente e da formação continuada com práticas, técnicas e estratégias, visando a qualificação do docente frente às tecnologias assistivas

voltada a inclusão da pessoa com deficiência e, consequentemente contribuir para a implementação dos ODS da Agenda 2030 quanto a formação continuada.

Com o aprimoramento das discussões sobre inclusão e a necessidade de implementação dos ODS da Agenda 2030 a formação continuada em tecnologia assistiva é fundamental para o anaço da sociedade.

Por tratar-se de um estudo preliminar de caráter exploratório, afere-se que o artigo retrata percepções introdutórias sobre a temática abordada, deste modo, sugere-se a possibilidade de novas pesquisas acadêmicas e estudos sobre os resultados apresentados visando ampliar o escopo e ao mesmo tempo apresentar alternativas de ação.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em 21 jun. 2019.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. 2006. Disponível em: < https://studylibpt.com/doc/3893375/tecnologia-assistiva-e-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva>. Acesso em 10 fev. 2020.

FARIAS, Elizabete B. **Um olhar para o ensino técnico: o ensino profissionalizante e a educação no Brasil.** 1. ed. São Paulo: Porto de ideias, 2015.

FREITAS, Henrique, OLIVEIRA, Mírian, SACCOL, Amarolinda & MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. Revista de Administração, São Paulo v. 35, n.3, p.105-112, julho/setembro 2000. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1138_1861_freitashenriquerausp.pdf>. Acesso em 18 jun 2020.

GALVÃO FILHO, T. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012. www.galvaofilho.net/assistiva.pdf). Disponível em:< http://www.galvaofilho.net/noticias/artigos.htm>. Acesso em: 14 jan. 2020.

GIL, Marta. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** 1 reimpressão. São Paulo: Summus, 2015

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Égler e SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Julio Romero e SILVEIRA, Lígia Cardoso. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 105-118, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2004000200003&lng=pt&nrm=iso>.Acesso em 17 ago. 2019.

MENINO, Sergio Eugenio. **Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento**. 1. ed. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2014. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v.2)

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PETEROSSI, Helena Gemignani & MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Revisitando o saber e o fazer docente**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2. ed. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2014 (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v.1).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Epistemologia e Educação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de e OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de, FONSECA, Kátia de Abreu & REIS, Marcia Regina dos. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

ONU BRASIL, Organização das Nações Unidas. 2018. Primeiro relatório da ONU sobre deficiências e desenvolvimento aponta lacunas na inclusão. Disponível em: <http:// https://nacoesunidas.org/primeiro-relatorio-da-onu-sobre-deficiencias-e-desenvolvimento-aponta-lacunas-na-inclusao/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ONU BRASIL, Organização das Nações Unidas. 2015. ONU: Países chegam a acordo sobre nova agenda de desenvolvimento pós-2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-paises-chegam-a-acordo-sobre-nova-agenda-de-desenvolvimento-pos-2015/>. Acesso em: 8 ago. 2020.

ONU BRASIL, Organização das Nações Unidas. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf/>. Acesso em: 8 ago. 2020.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**.1. ed. São Paulo: SENAC, 2009.

SAMPIERI, H. R.; COLLADO, C. F.; LUCIO M. P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Penso Editora, 2013.

SARTORETTO, Mara Lúcia & BERSCH, Rita. Assistiva – Tecnologia e Educação. 2019. Disponível em: < http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html/>. Acesso em 27 set. 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2016.

ZANATA, Eliana Marques & CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. *In: ZANIOLO, Leandro Osni & DALL'ACQUA, Maria Júlia C.* **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 69-85.

CAPÍTULO 18

EL PERFIL PROFESIONAL DEL INGENIERO DEL SECTOR TIC UN DIAGNÓSTICO BASADO EN COMPETENCIAS

Data de aceite: 01/03/2022
Data de submissão: 09/12/2021

Marcelo Dante Caiafa
Universidad Nacional de la Matanza

Ariel Aurelio
Universidad Nacional de la Matanza

Adrián Marcelo Busto
Universidad Nacional de la Matanza

José Krajnik
Universidad Nacional de la Matanza

RESUMEN: El ingeniero es una persona cuya ocupación profesional está dentro del campo de la ingeniería. Entre sus intereses se encuentran el desarrollo y la implementación de soluciones concretas mediante la aplicación del conocimiento científico. Encargadas de su formación, las universidades diseñan el perfil de los egresados acorde a los requerimientos para satisfacer las demandas de la sociedad. Este trabajo aborda el sector conocido como TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación). En este campo, la sociedad experimenta fuertes cambios debido a los procesos de transformación digital que afectan a la mayoría de las industrias. El presente informe pretende fortalecer la vinculación entre la educación académica y el mundo laboral. El protagonismo de las TICs radica en su condición de tecnología habilitante, se las considera el sustrato de los servicios basados en el conocimiento, sector que en 2016 ocupó el tercer rubro en generación de divisas para Argentina. Los objetivos del trabajo son conocer valoración de las distintas habilidades que hacen a la formación del ingeniero y esbozar propuestas metodológicas a partir de este diagnóstico. Se analiza la constitución del perfil profesional a partir de competencias específicas y genéricas propuestas para su desarrollo.
El resultado de la investigación cobra importancia al momento de considerar estrategias para la formación de alumnos, docentes y graduados.
PALABRAS CLAVE: Perfil profesional, transformación digital, competencias profesionales.

ABSTRACT: The engineer is a person whose professional occupation is within the field of engineering. His interests include the development and implementation of concrete solutions through the application of scientific knowledge. In charge of their training, the universities design the profile of the graduates according to the requirements to satisfy the demands of society. This work addresses the sector known as ICTs (Information and Communication Technologies). In this field, society is experiencing strong changes due to the digital transformation processes that affect most industries. This report aims to strengthen the link between academic education and the world of work. The prominence of ICTs lies in their condition of enabling technology, they are considered the substrate of knowledge-based services, a sector that in 2016 ranked third in generating foreign exchange for Argentina. The objectives of the work are to know the assessment of the different

skills that make up the engineer training and to outline methodological proposals based on this diagnosis. The constitution of the professional profile is analyzed based on specific and generic competences proposed for its development. The result of the research becomes important when considering strategies for the training of students, teachers and graduates.

1 I INTRODUCCIÓN

Una de las industrias más dinámicas y de mayor crecimiento en el mundo en los últimos 30 años son las TICs (Tecnología de la Información y la Comunicación). Estas tecnologías han evolucionado desde su aparición a través de varias olas de avances disruptivos. Durante su adopción surgieron diferentes etapas. Inicialmente comenzó con la búsqueda de productividad y eficiencia, luego con Internet se revolucionó el sector las comunicaciones y el acceso a la información. El desarrollo de las TICs, presentes en las actividades cotidianas económicas y sociales, está cambiando nuestra forma de comunicarnos, producir, comerciar, educarnos y entretenernos.

Algunos autores denominan a este conjunto de cambios como procesos de transformación digital. La transición de una era industrial a una era postindustrial, también llamada "era de la información". Yoneji Masuda [1] la define como la transformación silenciosa de la sociedad, "es el período de tiempo durante el cual tiene lugar una innovación de la tecnología de la información, se convierte en la fuerza latente de la transformación social".

La era industrial introdujo el concepto de «producción en masa», con economías originadas en la fabricación mediante métodos uniformes y repetitivos en espacio y tiempo dados. La era de la información, referencia las mismas economías de escala, pero agrega la ubiquidad. Al decir de Nicholás Negroponte [2], "vivimos en un mundo que se ha vuelto digital". El actual proceso de transformación tecnológica se expande exponencialmente por su habilidad para crear una interfaz entre los campos tecnológicos a través de un lenguaje digital común donde la información es generada, procesada, almacenada, recuperada y retransmitida.

Según el director ejecutivo del Foro Económico Mundial, Klaus Schwab [3], "la cuarta revolución industrial, no se define sólo por un conjunto de tecnologías emergentes en sí mismas, sino por la transición hacia nuevos sistemas que están construidos sobre la infraestructura de la revolución digital anterior". Esos cambios transformaron radicalmente los procesos productivos y mercados laborales, probablemente esta cuarta revolución industrial no será una excepción. Esta nueva etapa continúa a los otros tres procesos históricos transformadores. La primera revolución industrial, entre 1760 y 1830, permitió pasar de una producción manual a una mecanizada, mediante el motor a vapor. Luego de 1850, la segunda revolución industrial se caracterizó por la electricidad que permitió la manufactura en masa. La tercera fue a mediados del siglo XX, con la llegada de la electrónica y la tecnología de la información. Ahora, esta cuarta etapa genera la posibilidad

de la automatización total de los procesos de manufactura. La automatización corre por cuenta de sistemas, que combinan maquinaria física tangible con procesos digitales mediante tecnologías TIC (internet de las cosas, la computación en la nube, etc). “Hay tres razones por las que las transformaciones actuales no representan una prolongación de la tercera revolución industrial, sino la llegada de una distinta: la velocidad, el alcance y el impacto en los sistemas. La velocidad de los avances actuales no tiene precedentes en la historia, está interfiriendo en casi todas las industrias de todos los países”.

Según distintos autores, como Streveler [4], la cuarta revolución industrial presenta un gran desafío a la ingeniería y determinará hacia donde la ingeniería debería cambiar y evolucionar. Esto, indudablemente, modificará los planes de estudio de ingeniería y la manera de educar a los futuros ingenieros. Si en el pasado, la educación en ingeniería y la investigación sobre la educación de ingeniería se enfocaban en mantenerse al día con el cambio social proporcionando a los ingenieros conocimiento e investigación “correctos” sobre cómo podría lograrse el desarrollo curricular, actualmente se necesita prever y ser proactivo, reflexionando sobre qué tipo de entorno de aprendizaje es adecuado y los cambios que esto conlleva.

La transformación digital, según Collin [5], es el efecto social global de la digitalización, da lugar a mayores oportunidades para transformar y cambiar, estructuras socio-económicas, medidas legales y políticas, modelos de negocio y patrones organizacionales existentes acelerando los procesos de cambio en la sociedad.

La tecnología no es un fin en sí mismo, sino que adquiere sentido de ventaja competitiva cuando se la aprovecha a partir de sus beneficios, según Norberto Capellán [6]. Lo que caracteriza la revolución tecnológica actual, dice Manuel Castells [7], no es la centralidad del conocimiento y la información, sino la aplicación de esa información en la generación de conocimiento y sus dispositivos de procesamiento en un circuito de realimentación que se da entre la innovación y su aplicación.

La importancia de las TICs radica en que, al ser la madre de las industrias basadas en el conocimiento, es fuente de capacidades transversales para la economía en su conjunto. Al decir de Carlota Perez [8], por su condición de tecnologías habilitantes son el motor del nuevo paradigma tecno-económico. En la industria TIC se encuentra la explicación de procesos acelerados de desarrollo socioeconómico de casos como Finlandia, Israel, Irlanda, Australia y Corea del Sur.

Distintos autores, como Arrizabalaga [9], destacan que existe un proceso de cambio necesario en el que el perfil del ingeniero ayude a ordenarse en función de estas nuevas necesidades siendo capaz de entender y alinear los requerimientos con las nuevas tecnologías de la información. Para ello se necesita analizar cómo, cuándo y de qué forma deben adecuarse los perfiles a la transformación digital.

Mientras tanto en nuestro país la tasa de inscripción en carreras de ingeniería relacionadas con TICs (computación, sistemas, informática, electrónica), está prácticamente

estancada desde hace 15 años, como muestra la SPU [10] (Secretaría de Políticas Universitarias) del Ministerio de Educación de la República Argentina.

Este déficit en la matrícula no es sólo un fenómeno local. Se observa en el informe de la CICOMRA [11] que países de Europa occidental y Estados Unidos enfrentan situaciones similares. Las tendencias globales se cumplen en nuestro país con cierto desfasaje temporal pero de forma similar que en los países más industrializados.

Para comparar la situación de Argentina con el resto de Sudamérica se consultó un estudio, de Pineda y Gonzales [12], publicado por la consultora internacional IDC (International Data Corporation) denominado “Networking Skills Latin America”. Concluye que América Latina tendrá para 2019 un déficit de 32% de profesionales. En Argentina será del 30%. Los profesionales deberán dominar tanto las nuevas tecnologías, como habilidades no técnicas.

Según un estudio de Prince [13], el capital humano de TIC en Argentina alcanza 398.000 personas y equivale a un 2% de la población económicamente activa. Hubo en 2015 una demanda insatisfecha de 5.000 puestos laborales en empresas del sector TIC. La escasez de recursos humanos calificados genera una limitación para el crecimiento de las organizaciones, que tienen dificultades para cubrir las posiciones generadas por la creciente demanda.

El objetivo de las universidades es formar los ingenieros que la sociedad necesita. Cada casa de estudios tiene su propia idiosincrasia y elabora el plan de estudios a partir de una adecuada selección de conocimientos y habilidades que definirá el perfil profesional de los titulados.

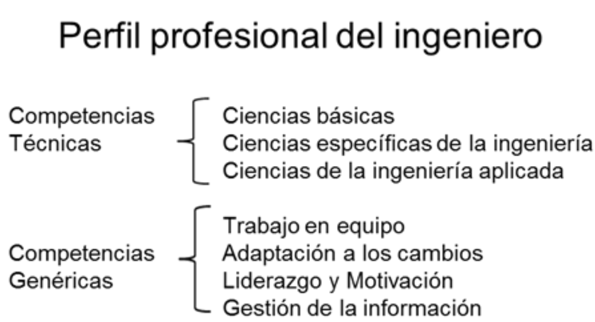


Figura 1: Perfil del ingeniero.

Fuente: Elaboración propia

A su vez define un conjunto de competencias técnicas específicas y habilidades genéricas. En el caso del ingeniero del sector TIC identificamos un dominio técnico relacionado directamente con las tareas de diseño, desarrollo, programación y operación de los sistemas informáticos y otro de relacionamiento entre personas para las actividades

que requieren comunicación, coordinación, liderazgo y gestión, generalmente denominado dominio social. Además es preciso que el perfil profesional esté acorde a las demandas del sector dentro del contexto de cambios actual que se dan en lo que se denomina la sociedad del conocimiento.

La importancia del sector se puede medir por su nivel de generación de empleo, innovación y divisas. Los servicios basados en el conocimiento, conocidos como SBC, son formas de exportación de valor agregado. Según el estudio Argenconomics III [14], en 2014 nuestro país exportó SBC por u$s 5.800 millones, el tercer rubro generador de ingresos.

1.1 Preguntas de investigación

El estudio se enfoca en la construcción del perfil del ingeniero de carreras afines al sector TIC. Dado que el estudio pretende favorecer el nivel académico ofreciendo a los estudiantes herramientas para mejorar el desempeño en su carrera profesional.

A partir de la definición de las competencias técnicas y genéricas identificadas por distintas entidades internacionales indicadas en las referencias bibliográficas citadas, validadas por consultoras locales proveedoras de recursos humanos de TI (Tecnologías de la Información), se elaboró una encuesta que se distribuyó entre egresados de la UNLaM (Universidad Nacional de La Matanza) en Argentina.

En este marco, los objetivos generales de este estudio fueron:

1) Medir la valoración personal que los graduados de las carreras de Ingeniería Informática y Electrónica del Departamento de Ingeniería de la UNLaM. Específicamente, se propuso identificar el nivel de valoración que los graduados tienen sobre la demanda de las diferentes competencias para un adecuado desempeño profesional; analizar la influencia del puesto de trabajo en el balance entre las diferentes competencias; identificar el nivel de desarrollo que otorgan a cada una.

2) Esbozar propuestas metodológicas de aprendizajes, basada en el diagnóstico resultante, que contribuya a mejorar en la propuesta educativa acorde a las necesidades relevadas.

De allí que las preguntas de investigación que guían el trabajo son:

- ¿Cuáles son las habilidades más requeridas para el perfil del ingeniero de TI?
- ¿Cuál es el balance de las competencias técnicas y las genéricas?
- ¿Cuál es el nivel de requerimiento de habilidades según distintos puestos de TI?

1.2 Perfil profesional del sector TIC

Se puede definir el perfil del ingeniero como el conjunto de conocimientos y habilidades, que todo egresado debería dominar. Operativamente define las acciones generales y particulares que desarrollará en sus diferentes campos de acción, tendientes a la solución de necesidades.

De acuerdo a la definición de la UPC [15], Universidad Politécnica de Catalunya, los ingenieros de este sector se caracterizan por tener una formación científica que les permitirá dominar aspectos técnicos, conocer bien la base de la tecnología electrónica, informática y de telecomunicaciones, su relación y la forma de hacerlas cooperar para resolver problemas y mejorar productos, considerando diferentes condicionamientos económicos, tiempos, marco normativo, ambiente, energía.

En etapa de transformación digital, el primer impacto se percibe en las áreas de TI. Un cambio en los procesos de trabajo hace que todos los sistemas se ordenen al nuevo paradigma. Los distintos puestos de trabajo (jefe de proyecto, analista funcional, programador, especialista en medios digitales, consultor TI, arquitecto de infraestructura TI) necesitarán una transformación competencial importante ya que los nuevos perfiles profesionales demandan un nuevo enfoque, como indica CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) [16], denominado "European ICT Profiles" (Perfiles europeos de TIC).

Durante algunos años las TI se desarrollaron mostrando independencia entre sus diferentes plataformas. En la última década se demandan por su integración transversal. Los procesos complejos no contribuyen a la velocidad de desarrollo requerida para cubrir las necesidades actuales de la industria. Las aplicaciones crecen en forma acelerada y una gestión de TI desagregada en silos, sin vinculación transversal, consume recursos ineficientemente.

El desarrollo contínuo del profesional del sector TIC necesita acompañar estos cambios. "La tecnología sin el contexto más amplio de sus implicancias y el entorno en el que se implementará es inútil", dice Benoit Gaucherin (actual Director del departamento de TI de la universidad de Harvard) "es necesario entender la tecnología dentro del contexto de la integración con otros sistemas, mercados, seguridad, disponibilidad, al asociar este conocimiento interdisciplinario con habilidades de comunicación entre equipos de trabajo de distintas especialidades, se mejora el proceso de toma de decisiones".

Christian Botting [17], dice sobre la relación entre los expertos y las partes interesadas (dentro o fuera de la organización), "si tengo necesidades de comunicación, es preciso disponer de un vocabulario común para interactuar y de capacidades de escucha para detectar los requerimientos específicos, si alguien es talentoso e inteligente pero difícil en el trato, no tendrá la mejor reputación, un colaborador con capacidades para adaptarse a entornos cambiantes representa un valor adicional".

Algunos investigadores como Manuel Castells [18] han puesto fuerte énfasis en la identificación y definición de los conocimientos que requiere un ingeniero en TICs. Sin embargo, la definición de las habilidades interpersonales requeridas ha recibido relativamente poca atención. Es esta brecha una guía para el desarrollo del presente trabajo y enfoca su valor añadido.

Un trabajo de Matthew Kittredge [19] indica que en USA, el 77% de los empleadores

consideran a las habilidades interpersonales tan importantes como las habilidades técnicas. Es decir que durante el desarrollo de su carrera el ingeniero, además de concentrarse en mantener la experiencia técnica necesitará dominar habilidades del dominio de las acciones interpersonales, eso genera valor añadido, la comunicación efectiva es esencial para el éxito.

En general se observa que los profesionales de TI suelen comunicarse con un vocabulario propio. “Aquellos que prosperen serán los tecnólogos con capacidades para traducir su experiencia en términos que las personas no técnicas puedan entender”, dice Benoit Gaucherin. Una encuesta de la consultora Burning Glass Technologies [20] señala que los empleadores valoran las competencias sociales además de las técnicas por los requisitos en solicitados en los ofertas de trabajo. En todas las áreas, el 30% las habilidades que los empleadores requieren son habilidades sociales, incluso en TI.

2 | MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se conforma con 162 casos relevados a partir de una encuesta realizada durante el mes de agosto del 2017 entre graduados de las carreras de ingeniería informática y electrónica de la UNLaM, de Argentina.

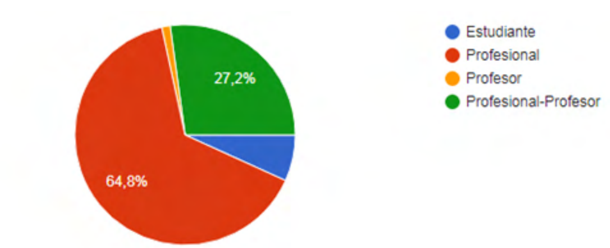


Figura 2: Distribución de encuestados según formación académica.

Fuente: Elaboración propia

Concretamente, la muestra estuvo compuesta por 151 graduados de los cuales 140 corresponden a carreras de ingeniería, 11 de licenciaturas y tecnicaturas universitarias, y 11 estudiantes. Se destaca que más del 93% de las respuestas corresponden a profesionales, donde el 90% son egresados de la UNLAM. Se observa predominio de los egresados de ingeniería informática con el 59,4% del total.

En la distribución por tipo de empresa, la mayor participación corresponde al sector de servicios con 74%, luego está el sector industrial con un 15% y un 9% para la administración pública.

El 80% de la población encuestada se desempeña en empresas del sector privado, frente al 11% del sector público, el resto corresponde a sector mixto. Dentro del sector privado, el 70% de los encuestados califica dentro de grandes empresas por registrar más

de 100 empleados.

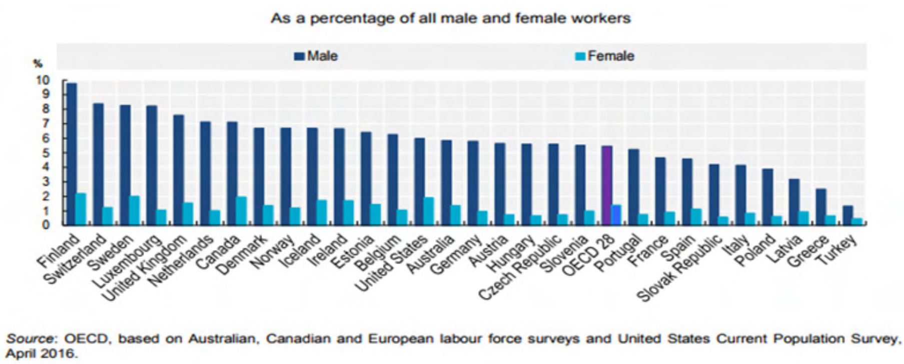


Figura 3: Distribución por género de especialistas en TICs.

Fuente: OECD, 2016

La distribución por género de la muestra indica una relación de 14% de mujeres, esto indica una tasa de 6,14. Según informe de la OECD [21], se ve en el gráfico 4 la distribución por género un promedio de 4,8.

2.1 Instrumentos de medición

La elaboración de las habilidades y competencias se basó en los trabajos de estándares de los perfiles profesionales para Europa, USA e Iberoamérica. Las recomendaciones de diferentes currículas son:

- ACM/IEEE-CS en USA, Association for Computing Machinery/IEEE-Computer Society
- ECET en Europa, (European Computing Education and Training),
- Proyecto Tuning, en Iberoamérica.

Esta última recomendación es propuesta por la red temática Sócrates para incorporar la metodología para el Proyecto Tuning [22]. Está definida para diseñar las estructuras y los contenidos de los estudios universitarios a partir de competencias profesionales.

El instrumento utilizado para la recolección de datos de la encuesta se conformó a partir del conjunto definido por la UPC (Universidad Politécnica de Catalunya) “Nuevo perfil profesional para los ingenieros y las ingenieras itic” correspondiente al nuevo grado de ingeniería en TIC oficialmente enmarcado dentro del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) donde confluyen tres áreas: la electrónica, la informática y las telecomunicaciones, según Martinez, Aluja y Sanchez [23].

Para la especificación de los diferentes perfiles profesionales propuestos dentro del sector TIC, en relación con un conjunto de tareas o determinadas áreas del conocimiento.

Para la clasificación de los puestos de trabajo se consideró el criterio de Mintzberg [24], que clasifica distintos niveles en la organización:

- Grupo A (ápice estratégico o gerentes): incluye a quienes asumen la responsabilidad general de la dirección y gestión del área y la formulación de la estrategia a seguir.
- Grupo B (línea media o jefes): conformado por personas con autoridad y responsabilidad formal para coordinar procesos y definir actividades a realizar.
- Grupo C (núcleo operativo o staff técnico): incluye a las personas que trabajan directamente relacionadas con tareas concretas de implementación y producción.

3 I RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la siguiente figura se grafica la distribución de los encuestados a partir de los grupos definidos:

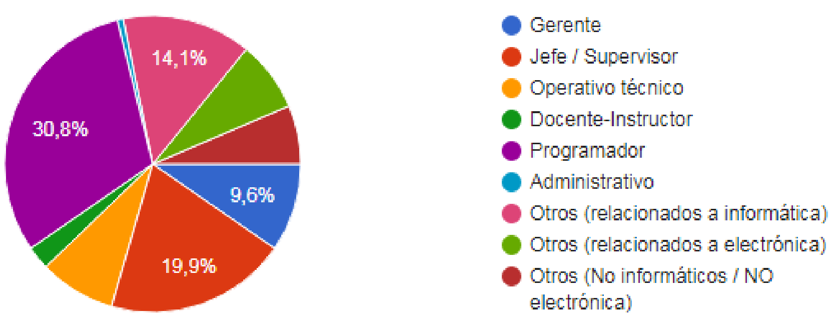


Figura 4: Distribución de los encuestados por puesto de trabajo.

Fuente: elaboración propia

Para el análisis cuantitativo se agruparon las respuestas considerando para el grupo A aquellos que se consignaron como gerentes; el grupo B se formó con jefes, supervisores y docentes, mientras que el grupo C se formó con los restantes.

Distribución de los encuestados	Grupo A	Grupo B	Grupo C
% Participación	9,6774	22,5806	67,742

Tabla 1. Distribución de los encuestados según el puesto de trabajo.

Fuente: Elaboración propia

A partir de los resultados, se observa que la mitad de los encuestados realiza tareas vinculadas con desarrollo de software lo que evidencia un fuerte requerimiento laboral entre

los programadores, el promedio de permanencia en el puesto de trabajo oscila entre 3 a 4 años.

Respecto al lugar donde desarrollan la actividad laboral, se puede decir que en CABA y Gran Bs. As está el 90% de los encuestados, si bien también hubo participación de profesionales que actualmente se desempeñan en diferentes provincias o en el exterior de nuestro país.

COMPETENCIAS GENERICAS	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Capacidad de **innovar** y generación de nuevas ideas	4,2143	3,9118	3,8785
Capacidad de **indagar**, aprendizaje continuo automotivación	4,07114	4,1471	4,0561
Capacidad de **trabajar** c/recursos escasos/bajo presión	4,1429	4,2647	4
Capacidad de **planificar** y organización del trabajo personal	4,1429	4,3824	4
Capacidad de **relacionar** datos de diversas fuentes	4,1429	4,2059	3,9065
Capacidad de **liderar** equipos y proyectos	4,2143	4,2941	3,514
Capacidad de **gestionar** la subcontratación	3,6429	3,3824	2,785
Capacidad de **comunicar** en entornos multidisciplinarios	3,7857	3,6471	3,486
Capacidad de **interpretar** necesidades (lenguaje no técnico)	4,2143	4	3,6822
Capacidad de **negociar** y resolución de conflictos	4,3571	3,9118	3,486
Capacidad de **adaptarse** a los cambios de tareas y procesos	4,2857	4,2353	3,9065
TOTALES	4,1104	4,0348	3,7001

Tabla 2. Valoración de las habilidades sociales por tipo de puesto

Fuente: Elaboración propia

Las tablas 2 y 3 corresponden a las valorizaciones para las competencias genéricas y específicas respectivamente. Está segmentada por tipo de puesto de trabajo. Los valores indican el nivel de vinculación requerido para un adecuado desempeño laboral conforme a la siguiente escala:

Muy Fuertemente relacionado 5 / Fuerte 4 / Regular 3 / Poco 2/ Nada relacionado 1

COMPETENCIAS TECNICAS	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Capacidad para **dominar** conocimientos de teorías relativas a TICs	3,2143	3,9697	3,6698
Capacidad para **evaluar** tecnologías conforme al mercado local	4	3,8485	3,5189
Capacidad para **aplicar** TIC integradas al entorno de usuario	3,5714	3,7273	3,6604
Capacidad para **encontrar** soluciones acordes al mercado	3,7857	3,7879	3,5943
Capacidad para **construir** sistemas con hardware/software eficiente	3	3,6061	3,4057
Capacidad para **identificar** requerimientos referidos a nuevas TI	3,3571	3,9091	3,7547
Capacidad para **diseñar** sistemas basados en hardware y electrónica	2,7857	2,5152	2,3208
Capacidad para **desarrollar** software basados en microprocesadores	2,2857	2,6061	2,4057

Capacidad para **integrar** sistemas de distintas plataformas	3,1429	3,8788	3,2925
Capacidad para **valorar** requisitos a partir de necesidades de usuario	3,7857	4,2121	3,6887
Capacidad para **operar** sistemas de misión crítica	2,8571	3,0909	2,6604
TOTALES	3,2532	3,5592	3,2702

Tabla 3. Valoración de las competencias técnicas por tipo de puesto

Fuente: Elaboración propia

Se observa a continuación un gráfico comparativo que consolida la valoración de ambos tipos de competencias para c/u de los 3 grupos de puestos en los cuales se estratificó la muestra. Cada competencia se identificó en la figura 5 a partir del verbo que la caracteriza. Los mismos se encuentran destacados en negrita en las tablas 2 y 3. Si bien se observa alguna tendencia en el rol de gerentes que favorece el desarrollo de competencias genéricas por sobre las técnicas, se puede concluir que el resultado expresa en general, un balance en el desarrollo de ambos grupos de competencias y esto aplica a los tres grupos de puestos de trabajo.

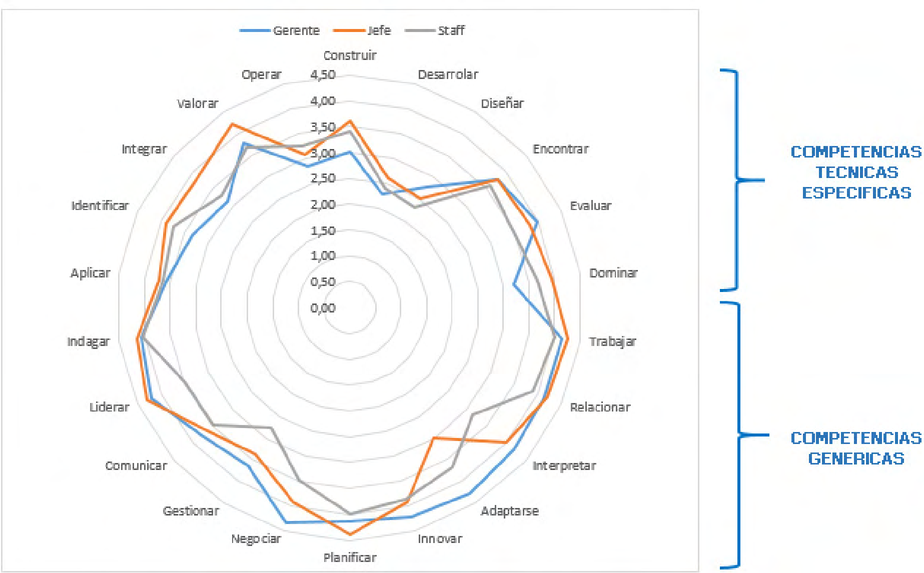


Figura 5: Valoración de competencias por tipo de puesto.

Fuente: Elaboración propia

A partir del presente diagnóstico se propone el diseño de distintas alternativas metodológicas. Las mismas responden a las necesidades de desarrollo de propuestas de planificación para docentes de asignaturas de grado en las carreras relacionadas. Se pretende fortalecer en los alumnos el desarrollo de un criterio profesional con la suficiente

flexibilidad para adaptarse a los entornos cambiantes, sin perder la rigurosidad técnica específica.

En suma, el análisis de las valoraciones de las competencias demostró la necesidad de desarrollarlas desde el grado. Para que la intervención en la educación superior sea más efectiva, esta exploración pretende complementar los estilos de aprendizaje del alumnado con modelos fundados en diversas propuestas.

4 I CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Si bien se observa cierta tendencia en el rol de gerentes, que favorece el desarrollo de competencias genéricas por sobre las técnicas, se puede concluir que el resultado expresa en general un equilibrio en el desarrollo de competencias técnicas específicas y las competencias genéricas transversales, para los tres grupos de puestos en que se segmentó la encuesta.

Dentro de las habilidades más requeridas para cada grupo de trabajo el resultado fue diferente en cada uno. Resultó que el grupo A (gerentes) destaca el liderazgo, la negociación y la capacidad de escucha; mientras que el grupo B (jefes) menciona la adaptación al cambio, negociación y la flexibilidad; finalmente el grupo C identifica al aprendizaje, la innovación y la planificación.

Se observó que las habilidades interpersonales identificadas en la encuesta son más valoradas que las competencias técnicas al momento de identificar los actuales requerimientos para un adecuado desempeño de los puestos de trabajo. Con un promedio de valoración de 3,95 las competencias sociales superan a las del dominio técnico que resultaron valoradas con un promedio 3,36.

Esta última conclusión resultó consistente para los tres grupos en los que se clasificaron los diferentes puestos de trabajo, indicados oportunamente en la tabla 4. La mayor incidencia figura como más demandada en el grupo compuesto por gerentes, como era esperable. A su vez en el grupo de jefes la relevancia de la valoración de las habilidades sociales es mayor que en el grupo técnico.

Una comparación similar a la anterior, pero para las competencias técnicas de los diferentes puestos de trabajo se expone en la tabla 5. En ella se observa que el grupo que menos demanda dichas competencias es el que está compuesto por roles gerenciales frente al resto.

Además de incluir, dentro de la currícula de grado, asignaturas orientadas específicamente para lograr el desarrollo de las habilidades sociales antes mencionadas es importante considerar su aplicación dentro de la cursada de cada una de las materias extendiendo así su ejercicio como práctica diaria. El objetivo es lograr que el alumno tenga un enfoque que ayude a la integración del conocimiento dando de parte de distintos docentes el respaldo y el tiempo que requiere el desarrollo de estas habilidades sociales. Se

trata de aprovechar el encuentro en el aula de un grupo de trabajo liderado por el docente y complementar su actividad, muchas veces con metodología expositiva monologada, con las de un moderador/tutor que fomente las interacciones con intercambio de opiniones y puntos de vista reproduciendo en el aula similitudes a las de un ambiente profesional.

Reconsiderar el rol del docente para que además de responder las preguntas y consultas, fomente la generación de preguntas relevantes, que pongan en evidencia la necesidad de un enfoque múltiple.

Ante la visión fragmentada de una estricta separación entre ciencias duras y blandas, hoy se requiere dominio técnico para las instancias de planificación, diseño y ejecución y del dominio social para las tareas de liderazgo, coordinación y gestión. Su interrelación, complemento y un intercambio dinámico entre ambos planos son claves para el desarrollo equilibrado de su perfil profesional independientemente del estadio de su desarrollo laboral.

REFERENCIAS

[1] YONEJI MASUDA. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*, cap 5. Editorial Fundesco.

[2] NEGROPONTE, NICHOLAS (1995); *El mundo digital*, pág 100.

[3] SCHWAB, KLAUS. (2016); *La cuarta revolución industrial*. Editorial Debate.

[4] STREVELER, R. A. & SMITH, K. A. (2006), '*Conducting Rigorous Research in Engineering Education*', Journal of Engineering Education 95(2), pag. 103–105. Disponible en http://doi.wiley.com/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00882.x

[5] COLLIN, JARI, (2015); *IT leadership in transition. The impact of digitalization on Finnish organizations*. Pág 29. Alto University. Department of Computer Science.

[6] CAPELLAN NORBERTO, (2015); *El impacto de las TICs en la economía y la sociedad*, Cicomra (Cámara de Informática y de Comunicaciones de la República Argentina) Capítulo 3. pág 25

[7] CASTELLS MANUEL, (2002); *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Editorial Siglo XXI.

[8] PEREZ CARLOTA, (1992); *Cambio técnico, restructuración competitiva y reforma institucional en los países en desarrollo,* El trimestre económico, pág.23.

[9] ARRIZABALAGA IGOR, (2016); *La Transformación Digital y su impacto en los profesionales TI*, disponible en http://www.maiaxia.com/la-transformacion-digital-y-su-impacto-en-los-profesionales-ti

[10] SPU, Secretaría de Políticas Universitarias (2013). *Anuario 2013*. Estadísticas Universitarias Argentina. pág 45-47.Disponible http://portales.educacion.gov.ar/spu/wp-content/blogs.dir/17/files/2015/12/Anuario_2013.pdf

[11] CICOMRA, (2015); *El impacto de las TIC en la economía y la sociedad*. Opiniones de expertos y testimonios sectoriales. Editorial Autores Argentinos. Cámara de informática y comunicaciones de la República Argentina. Capítulo 5. Pág. 45

[12] PINEDA & GONZALEZ, (2016); *Networking Skills in Latin American.* Evelyn Pineda y Carlos Gonzalez, Editora: IDC International Data Group

[13] PRINCE ALEJANDRO, (2016); *Dimensión del mercado y demanda laboral en TI en Argentina.* Publicado por Prince Consulting.

[14] ARGENCONOMICS III, (2015). Disponible en http://www.argencon.org/nota143-Los-servicios-basados-en-conocimiento-son-el-tercer-rubro-de-exportacion-en-Argentina

[15] UPC, Universidad Politécnica de Catalunya, (2010); *La UPC forma nuevo perfil profesional para los ingenieros y las ingenieras itic*. Disponible en http://www.upc.edu/saladepremsa/al-dia/mes-noticies/2010/la-upc-forma-en-un-nuevo-perfil-profesional-los-ingenieros-y-las-ingenieras-itic

[16] CEDEFOP, Centro Europeo para el Desarrollo y la Formación del Empleo, (2001). *Perfiles de capacidades profesionales genéricas de TIC*. Italia. International Cooperation Europe Ltd. Disponible en https://www.fi.upm.es/docs/estudios/grado/901_CareerSpace-Profiles.pdf

[17] BOTTING CHRISTIAN, (2016); *10 Soft Skills every IT Professional should develop*. Editorial Harvard Extension School,

[18] CASTELLS MANUEL, (2005); *Engineers or Anthropologists?,* Editorial La Vanguardia.

[19] KITTREDGE MATTHEW, (2017). *The three skills every IT Professional must have*. Disponible en http://EzineArticles.com/9705996

[20] BURNING GLASS TECHNOLOGIES. (2015); *The human factor: the hard time employers have finding soft skills.* Disponible en http://www.burning-glass.com/wp-content/uploads/Human_Factor_Baseline_Skills_FINAL.pdf

[21] OECD, Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (2016): *Policy brief of the future of work- Skills for a digital Word,* (Organisation for Economic Co-operation&Development). Disponible en https://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-a-Digital-World.pdf

[22] PROYECTO TUNNING (2008); Disponible en http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-methodology.html

[23] MARTINEZ, ALUJA y SANCHEZ, (2009); *El perfil profesional del ingeniero informático*. Disponible en http://jenui2009.fib.upc.edu

[24] MINTZBERG HENRY, (1983); *The Structuring of Organizations: Syntesis of the Research*", pág 561.

CAPÍTULO 19

O ESTRANGEIRO

Data de aceite: 01/03/2022

Suelen Aparecida de Carvalho Rela
Universidade São Francisco – Programa de Pós Graduação Stricto Sensu - Mestrado

Daniela Dias Anjos
Universidade São Francisco – Programa de Pós Graduação Stricto Sensu – Mestrado

RESUMO:O trabalho em questão traz para a discussão a experiência de uma professora alfabetizadora em uma sala de segundo ano. Composta por 25 alunos, e com a expectativa de que todos os alunos ali matriculados encontravam-se na hipótese alfabética da escrita, havia algumas crianças que ainda não estavam nesse processo, entre eles uma criança que carinhosamente será identificado como Estrangeiro, com o intuito de preservar a identidade dos envolvidos.Estrangeiro, como todos os integrantes de sua família que haviam imigrado para o Brasil, mantinha em seu lar todos os costumes e hábitos, não apenas culturais, de seu país de origem, mas também o vocabulário. Mesmo tendo contato com a língua portuguesa somente quando estava na escola ou no comércio da família, ele estava matriculado em uma rede de ensino para iniciar o processo de alfabetização. Com um currículo a ser seguido, e com algumas normas de ensino adotadas pela escola, o contexto vivenciado pela professora levou-a a refletir sobre seu papel enquanto profissional da educação e todo o caminho já percorrido, questionando situações e sentimentos como: afeto, afetividade, respeito, valores, crenças, sistema, ensino, aprendizagem e o outro. Quem é o outro no processo de ensino – aprendizagem e quem sou eu, professora, no processo de alfabetização e na relação diária com os alunos? É a partir desse ponto de vista, que o texto em questão, apresenta a reflexão sobre a evolução constante na relação comigo, consigo, contigo e com o outro.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; currículo; educação; reflexão; sensibilidade.

ABSTRACT: The work in question brings to the discussion the experience of a literacy teacher in a second-year classroom. Comprised of 25 students, and with the expectation that all students enrolled there were in the alphabetical hypothesis of writing, there were some children who were not in this process yet, among them a child who will affectionately be identified as a Foreigner, in order to preserve the identity of those involved. Estrangeiro, like all the members of his family who had immigrated to Brazil, kept in his home all the customs and habits, not only cultural, of his country of origin, but also the vocabulary. Even though he only had contact with the Portuguese language when he was at school or in the family business, he was enrolled in a school system to start the literacy process. With a curriculum to be followed, and with some teaching standards adopted by the school, the context experienced by the teacher led her to reflect on her role as an education professional and all the way already covered, questioning situations and feelings such as: affection, affectivity , respect, values, beliefs, system, teaching, learning and the other. Who is

the other in the teaching-learning process and who am I, a teacher, in the literacy process and in the daily relationship with students? It is from this point of view that the text in question presents a reflection on the constant evolution in the relationship with me, with you, with you and with the other.
KEYWORDS: Literacy; resume; education; reflection; sensitivity.

Aquele que narra a sua história, sempre o faz para alguém, e as vezes, é preciso um tempo para compreender o quanto nossas histórias podem contribuir quando compartilhadas.

Registrar as práticas docentes e pesquisar sobre elas, nos permite deixar de ser meros executores de tarefas, nos leva a ser um profissional que reflete e atua, estando em constante desenvolvimento, como nos diz Alarcão (1977 *apud* Falcão, 2013, p.153):

“ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade”.

Foi preciso um tempo, mesmo já tendo produzido um memorial de formação, para que a história compartilhada nesse texto, passasse a ser entendida por mim como uma possibilidade de reflexão sobre minhas práticas e experiências já vivenciadas.

Ao participar de um grupo de pesquisas em alfabetização, passei a resgatar minhas experiências profissionais na área da educação compreendendo-as então não como relatos de experiência de vida e estudos de caso, mas como fonte de reflexão sobre a prática pedagógica.

Gatti citando Schon, apresenta a proposta de formação capaz de refletir sobre experiência para compreender e melhorar o ensino , com base na epistemologia da prática, que se sustenta em três conceitos fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão da ação (GATTI, 2019 ,p.184).

Pensando que a experiência é aquilo que nos toca, nos passa e nos acontece, podemos entender que ela difere do saber e é a palavra que nos dá a possibilidade desta percepção. Somos palavra! Palavras que dão sentidos ao que fazemos, pensamos, ao que somos, ao que nos acontece.

A busca incessante pelo novo, nos impede de experienciar aquilo que realmente nos acontece. Experienciar pede parada; para pensar, olhar, escutar, calar, dar-se tempo e espaço. Experienciar não solicita opinião, valores, juízo, vontades.

Experienciar é existir, ***ex-por-se*!**

E foi por compreender a experiência como existência que compartilho algumas das marcas de meu corpo. As fragilidades do corpo que tem o poder de autocura. Esse corpo que conta a história passada, presente e futura pelas sensações, imagens, sonhos.

Contar a história, possibilita ao sujeito dar forma ao que antes não tinha, refletindo sobre seu poder e do poder do outro em sua vida, construindo-se como um sujeito histórico, marcado pelas relações de cultura, poder.

Ao buscar sua história e refletir sobre ela, é possível compreender os processos de transformações pelos quais passamos, reconhecendo ser humano como alguém cheio de possibilidades a ser realizada.

Entender a experiência como formação humana permite refletir sobre si e forma-se com a história do outro, ressignificando -a.

As experiências pedagógicas, tão comuns no cotidiano docente e compartilhadas de maneira oral, são oportunidades para o manifesto de professores acerca de sua vida escolar, divulgando seus saberes e conhecimentos quando se tornam narrativas escritas, também chamadas narrativas pedagógicas.

Essas narrativas, originadas da espontaneidade de narrar as histórias do cotidiano escolar, vêm contribuir para a apresentação daquilo que os registros oficiais não dão conta.

Ao empregarmos discursos autoritários nas relações estabelecidas, escondemos as vozes e apresentamos uma única verdade. Mas a verdade de quem? Verdade para quem? Nesse contexto, o espaço para a aprendizagem e a relação entre professores e alunos ficam reduzidos a ensinar(professor) e aprender (aluno).

O começo de um ano letivo é sempre esperado com muita expectativa e ansiedade não só pelas crianças, que iniciam uma nova etapa em sua vida escolar, mas também pelo professor. O primeiro dia, será sempre o primeiro dia, com aquele misto de sensações que envolvem ansiedade, expectativa, anseios, medos. E no recomeçar de mais um ano letivo, era assim que me sentia, pois não era apenas o ano letivo que se iniciava, mas também minha vida como professora em outra unidade escolar. Após seis anos integrando a equipe gestora de diferentes escolas como coordenadora pedagógica e vice- diretora, retornava ao meu "cargo" de origem, e talvez, esse retorno era o que mais me incomodava.

Minha experiência enquanto profissional da educação sempre estava relacionada à escolas de periferias, e estava tendo a oportunidade de trabalhar em uma escola com elevados indices no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A classe era composta por 25 alunos, um segundo ano. E lá estava ele, sentado na primeira carteira, cabisbaixo, olhos assustados.

A semana de planejamento havia sido realizada de maneira externa, e para o primeiro dia de aula, eu tinha a chave do armário, da porta da sala, a lista de chamada, a lista de materiais, a lista para a taxa de xerox e os envelopes para recolhimento da APM (associação de pais e mestres), entendida como uma maneira de participação da comunidade na administração escolar.

A falta de conhecimento ou até mesmo minha ignorância, me fez entendê-lo como uma criança surda, quando na verdade ele era um estrangeiro e não falava uma palavra em português, mas estava ali para ser alfabetizado.

De acordo com o currículo utilizado, elaborado a partir das exigências estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), em uma das expectativas de aprendizagem contemplada na rotina, estava a produção de textos de autoria, e como situação didática para tal expectativa a realização de situações de escrita de autoria que poderia ser desenvolvida de forma coletiva, individual ou em duplas.

Confesso que essas práticas, mesmo com toda a possibilidade de agrupamentos e das atividades desenvolvidas conforme a necessidade dos alunos, me causava um estranhamento muito grande, pois a dificuldade estava na comunicação, no diálogo.

Com o tempo fui passando a observar que na sala de aula ele estava sempre sozinho, as atividades de reescrita coletiva lhe causavam sono. Certo dia, a diretora passou pela sala e ele dormia, o que lhe ocasionou "castigo' e advertência. Afinal, sala de aula não é lugar de dormir, e com essa postura, Estrangeiro não seria possível corresponder às expectativas da instituição

A partir deste episódio, passei a questionar meu papel como professora e me recordei te todo o meu percurso na educação. Ser professor está além do processo de ensino aprendizagem. Envolve afeto, relação, diálogo, respeito, escuta e tudo isso já acontecia entre os alunos no intervalo, mesmo quando ficavam de "castigo" por excesso de correria ou quando as brincadeiras extrapolavam as relações saudáveis de convivência, as crianças se ouviam, se falavam, se entendiam. Todos eles, até mesmo o estrangeiro. E foi dessas observações que busquei formas de fazer com que ele, o Estrangeiro, carinhosamente assim identificado nesse texto, passou a fazer a parte da rotina da sala de aula.

O vínculo estabelecido entre professor e aluno é a base fundamental para o processo de aprendizagem. Afeto e cognição são indissociáveis, sendo o afeto a energia necessária para operar o motor cognitivo.

Seus pais eram proprietários de uma lanchonete no centro da cidade. E assim como os adultos da casa, que mesmo estando em outro país, mantém toda a cultura do seu país de origem na sua vida diária, Estrangeiro acordava às 5h da manhã para auxiliar na produção dos salgados, ia para a lanchonete e de lá seguia para a escola.

Por estar no comércio, ele tinha muita facilidade no trabalho com números, situações problemas, contas, e assim ele passou a ser o "número1" da matemática na escola. Com o uso de desenhos e materiais concretos ele auxiliava todos os colegas na resolução das atividades e passou a ser admirado também por suas habilidades.

Finalizado o ano letivo, fui convidada a me retirar da escola pela diretora em um possível fechamento de salas que não aconteceu. Estrangeiro não se alfabetizou, mas quando me encontra na rua levanta as mãos e grita: SUELE LIDA!(Suelen, linda).

Estrangeiro me mostrou que o desafio é transformador, todos somos especiais de alguma maneira. Conforme fomos nos conhecendo, fomos também nos transformando, não apenas eu enquanto professora e nem Estrangeiro enquanto aluno, mas todos os seres humanos que compuseram aquele segundo ano em uma escola tradicional.

Essa experiência me possibilitou compreender a sala de aula como um local

produtor de muitas vozes, espaço para a interação entre os que nela se constituem e se fazem, a possibilidade de aproximar os diferentes, enriquecendo e contribuindo para o novo, possibilitando que o visto seja observado por outro ângulo.

Ao empregarmos discursos autoritários nas relações estabelecidas, escondemos as vozes e apresentamos uma única verdade. Mas a verdade de quem? Verdade para quem? Nesse contexto espaço aprendizagem, a relação entre professores e alunos ficam reduzidos a ensinar(professor) e aprender(aluno).

Ao compreendermos a narrativa docente com significância, compreendemos também como um gênero discursivo que contribui para a manifestação de saberes e conhecimentos docentes, que estão para além dos muros da escola, valorizando as produções humanas não como um objeto de pesquisa.

Esses reconhecimentos do conhecimento produzido na escola por meio das narrativas e no reforço dos conhecimentos produzidos pelos professores. Conhecimentos esses que apresentam marcas individuais que emergem das provocações externas as situações diárias, que por vezes se repetem.

Entender o professor como ser social que evolui a partir das relações que estabelece, é valorizar a sua história individual e profissional, suas crenças e entender que está em constante aprendizado. Registrar nossas práticas e pesquisar sobre elas, nos permite deixar de ser meros executores de tarefas, mas passamos a ser um profissional que reflete e atua.

Aprendemos em nossa construção histórica de ser humano, a valorizar apenas aquilo que é único, normativo, correto. Ainda não compreendemos, também enquanto profissionais da educação, que somos sujeitos inacabados.

Ao parar a minha palavra para dar espaço ao outro, entendo, que minha “trans”formação é sempre provisória e que estamos em constante movimento. Somos responsáveis pelo outro assim como ele por nós: EU-PARA-MIM, O- OUTRO- PARA- MIM e EU PARA-O-OUTRO.

REFERÊNCIAS

https://www.educacao.sp.gov.br acesso em 03 jun 2021 https://www.gov.br/inep/pt-br acesso em 03 jun 2021

ARAGÃO, A.M.F e SÁ CHAVES, I.S.C. Constituição e reflexividade docente: indícios e desenvolvimento profissional coletivo. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/319218208_Constituicao_da_reflexividade_do cente_indicios_de_desenvolvimento_profissional_coletivo.

ARAGÃO, A.M.F.. Reflexividade e Formação Docente: considerações a partir de um projeto formativo-investigativo. In: Helenice Maia; Neiza de Lourdes F. Fumes; Wanda Maria Junqueira de Aguiar. (Org.). **Formação, Atividade e Subjetividade: aspectos indissociáveis da docência**. 1ed São Paulo: Vilani, 2013, v. 1, p. 30-54. Disponível em:http://marsupialeditora.com.br/download/formacaoatividadeesubjetividade.pdf

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira et. al. Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, 21(3):351-361, set./dez., 2016.

LAURINDO, Tania Regina. A educação pelo outro: Lorelai, uma experiencia de inclusão. 2003. 118p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253161>. Acesso em 03/12/2020

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (A modo de presentatión). In: ABRAHÃO, M. H.M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004. p.11-22.

MOURA, Anna Regina Lanner de. Memorial: Fazendo-me professora. **Caderno CEDES**, Jul 1998, vol.19, no.45, p.24-47.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n. 2, p. 147-156, maio/ago.2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M.C.; SILVA, V.B. (orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.103-130.

PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos, Pedro & João, 2015. (p.51-27 – 3 capítulos).

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ABINALIO UBIRATAN DA CRUZ SUBRINHO - Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL/UNEB), Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pós-graduado em Educação Contemporaneidade e Novas Tecnologias pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), graduado em Letras Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB) e Pedagogia (UNINTER). Desenvolve pesquisa em Práticas de Leitura e Formação de Professores, com ênfase nas seguintes temáticas: hiperleituras, comportamentos leitores em ambientes virtuais, produção e recepção literária nas redes sociais, docência e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Acumula experiência enquanto Professor da Escola Básica, Coordenador Pedagógico, Gestor de Unidade de Ensino de Grande Porte, membro de Comitês para formulação de Políticas Públicas para Educação Básica. Atualmente é professor substituto na (UNEB) atuando nos cursos de licenciatura (graduação e pós-graduação), e na Coordenação setorial do Programa Universidade Para Todos (UPT). Vice-líder do Grupo de Pesquisa - Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR).

ÍNDICE REMISSIVO

F

G

I

M

N

O

P

Q

R

S

T

U

V

W

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

3



www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2022

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

3



www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora

Ano 2022